

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Enseigner et apprendre avec les médias digitaux.
Une étude empirique sur la perception des enseignants
en ce qui concerne le développement des aptitudes et
compétences des apprenants au cours de
l'apprentissage des langues étrangères.“

verfasst von / submitted by

Lisa-Maria Huber, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 502 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Biologie und
Umweltkunde UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Gleich zu Beginn möchte ich jenen danken, die mich im Zuge des Studiums und im Besonderen bei der Vorbereitung als auch beim Schreiben der Masterarbeit tatkräftig unterstützten.

Großer Dank gebührt vor allem meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. Vetter, die meine Masterarbeit betreute und begutachtete. Ihre Anregungen und ihre konstruktive Kritik halfen mir auch in schwierigen Phasen weiter.

Sehr dankbar bin ich auch allen teilnehmenden Personen meiner Befragung, ohne welche diese Arbeit nicht entstehen hätte können. Ihre Antworten auf meine Fragen lieferten einen wichtigen Beitrag für diese Arbeit.

Außerdem möchte ich mich herzlichst bei meinem Freund Julian bedanken, der mir mit viel Geduld zur Seite stand. Seine Ideen waren eine wertvolle Hilfe beim Verfassen dieser Arbeit.

Ein besonders großes Dankeschön möchte ich auch an meine Eltern und Großeltern richten, die mir mein Studium nicht nur durch ihre finanzielle, sondern auch durch ihre emotionale Unterstützung ermöglichten und erleichterten.

Lisa-Maria Huber

Wien, 2022

Abstrait

Les médias sont omniprésents dans notre quotidien. Particulièrement les médias digitaux gagnent en raison de la numérisation ainsi que depuis la pandémie du COVID-19 de plus en plus d'importance, aussi dans le contexte scolaire. Le baccalauréat standardisé pour les langues étrangères demande diverses compétences et aptitudes du côté des élèves, qui devraient être considérées dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce travail, on s'intéresse à leur entraînement à l'aide des médias digitaux de la perspective des enseignants. Il en résulte la question de recherche de ce travail, à savoir : *Comment les médias digitaux soutiennent-ils du point de vue des enseignants le développement des aptitudes ainsi que des compétences des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ?* Le modèle de compétences choisi est celui du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR)*. Pour pouvoir dire lesquelles sont de la perspective des enseignants surtout encouragées à l'aide des médias digitaux ou bien lesquelles moins et quels outils digitaux sont utilisés pour les diverses compétences et aptitudes, trois enseignantes de langues étrangères vivantes avaient été interviewées. Lors des interviews, on s'était aussi fait une idée d'ensemble de l'attitude concernant l'utilisation des médias digitaux dans les cours ainsi que des compétences médiatiques afin de pouvoir comprendre leur comportement en ce qui concerne l'entraînement et le développement des compétences et aptitudes des élèves avec les médias digitaux. Les interviews ont été enregistrées, transcrites (selon les règles de Kuckartz et Dresing & Pehl), analysées (à la base de l'*analyse qualitative* de Mayring) et finalement comparées et discutées. Les résultats montrent que toutes les trois enseignantes interviewées entraînent le plus souvent les *activités réceptives* des élèves à l'aide des médias digitaux. Que l'offre digitale pour les *activités productives* soit moins grande ne pouvait pas être confirmé au cours de la recherche des outils digitaux dans le cadre de ce travail. Lors des interviews, il s'est aussi avéré que les enseignantes font non seulement usage des outils numériques connus comme *YouTube*, *WhatsApp* ou *Microsoft Teams*, mais aussi des moins courants comme *Philpot Education* ou *QuickWords*.

Tableau

1 Introduction et Méthodologie.....	1
2 Médias (digitaux) et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.....	4
2.1 Le terme média et les types de médias	7
2.2 Pédagogie des médias.....	11
2.2.1 Didactique des médias et concepts didactiques médiatiques	12
2.2.2 Education aux médias	15
2.2.3 Compétence médiatique.....	17
2.2.3.1 La compétence médiatique des enseignants.....	19
2.2.3.2 Trucs et astuces pour la transmission de la compétence médiatique	20
2.3 Les médias digitaux	22
2.3.1 E-learning et blended learning	23
2.3.2 Outils digitaux pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère	24
2.3.2.1 Compétences productives et réceptives.....	26
2.3.2.2 Compétences diverses	31
2.3.2.3 L'offre des outils digitaux	34
2.3.3 Chances et limites des médias digitaux dans le contexte pédagogique	37
2.3.4 Conseils pratiques pour l'utilisation des médias (digitaux) au cours.....	40
2.4 Résumé	41
3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme base du développement des aptitudes et compétences des enseignants.....	43
3.1 Le modèle de compétences et le terme de la compétence	44
3.1.1 Compétences générales individuelles	47
3.1.1.1 Savoirs ou connaissance déclarative	47
3.1.1.2 Savoir-faire ou habiletés.....	48
3.1.1.3 Savoir-être	49
3.1.1.4 Savoir-apprendre	49
3.1.2 Compétences communicatives langagières.....	50
3.1.2.1 Compétences linguistiques	51

3.1.2.2 Compétences sociolinguistiques	52
3.1.2.3 Compétences pragmatiques.....	53
3.1.3 Activités langagières	53
3.1.3.1 Activités de production	54
3.1.3.2 Activités de réception.....	58
3.2 Résumé	64
4 La perception des enseignants par rapport à l'utilisation des médias digitaux	65
4.1 Conception de la recherche.....	65
4.1.1 L'entretien de guide	67
4.1.2 La transcription des interviews	68
4.1.3 L'analyse des interviews.....	69
4.1.3.1 Interview 1.....	75
4.1.3.2 Interview 2.....	83
4.1.3.3 Interview 3.....	90
4.1.3.4 Comparaison et discussion	98
4.2 Résumé	108
5 Conclusion.....	112
6 Bibliographie.....	115
6.1 Tableaux	121
7 Annexe	122
7.1 Tableaux	122
7.1.1 Tab. 1	122
7.1.2 Tab. 2	123
7.1.3 Tab. 3	123
7.1.4 Tab. 4	124
7.1.5 Tab. 5	124
7.1.6 Tab. 6	125
7.1.7 Tab. 7	125
7.1.8 Tab. 8	125
7.1.9 Tab. 9	129

7.1.10 Tab. 10	133
7.1.11 Tab. 11	137
7.1.12 Tab. 12	141
7.1.13 Tab. 13	144
7.2 Entretien de guide	145
7.3 Transcriptions	147
7.3.1 Interview 1	147
7.3.2 Interview 2	159
7.3.3 Interview 3	166
7.4 Abstrait allemand / deutscher Abstract.....	174

1 Introduction et Méthodologie

Medien bestimmen unseren privaten und beruflichen Alltag. Technische Möglichkeiten der Vervielfältigung, Übertragung und Vernetzung spielen in der »natürlichen« Umgebung der Schüler/innen eine immer größere Rolle, sie sind ein Teil ihrer Wirklichkeit, ihrer Lebenswelten. Erziehung und Bildung sollten Heranwachsende in ihrer Beziehung zur Welt / Wirklichkeit begleiten und fördern.

(Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1)

Le départ de ce travail émane du fait que de nos jours, on ne peut plus se passer des médias, surtout des médias digitaux, parce qu'ils accompagnent notre quotidien privé et professionnel, particulièrement celui des enfants et des jeunes qui grandissent avec les technologies de l'information et de communication. C'est pourquoi leur utilisation dans les cours scolaires signifie aussi d'une certaine manière la considération de la vie quotidienne des élèves (cf. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1) et « *Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt* » (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a) est un aspect important dans la partie générale du programme scolaire autrichien de chaque métier pour le premier et second cycle. C'est la raison pour laquelle les technologies modernes devraient faire partie de chaque matière du secondaire (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Elles sont aussi mentionnées explicitement dans le programme scolaire autrichien pour les langues vivantes étrangères : « *Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen* » (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Non seulement les programmes scolaires, mais aussi le *décret éducation aux médias* (voir la citation tout au début de ce chapitre), en allemand *Grundsatzertlass Medienerziehung*, qui a été lancé en 2012, souligne l'importance des médias modernes dans les cours scolaires (cf. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1). Comme en Autriche le baccalauréat standardisé (basé sur les compétences) et donc aussi presque tous les programmes scolaires pour les langues étrangères vivantes font référence au modèle de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR)* (l'édition allemande : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)*), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, ce document sera aussi la base de ce travail (cf. Carnevale et al. 2012 : 8 ; cf. Conseil de l'Europe 2001 : 192). Une autre raison pour le choix de ce modèle est qu'entre-temps, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est devenu le modèle de compétences principal

pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage des langues étrangères vivantes en Autriche (cf. Horak et al. 2010 : 5).

Auch in Österreich wurde der GERS innerhalb von weniger als einem Jahrzehnt das bestimmende Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht: Nahezu alle Lehrpläne der Sekundarstufe I und II und die Bildungsstandards für das Fach Englisch in der Hauptschule und AHS-Unterstufe auf der 8. Schulstufe beziehen sich explizit darauf. Ebenso werden in der sich in Entwicklung befindenden standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung für lebende Fremdsprachen an den AHS die Anforderungen auf der Grundlage des GERS definiert. Zudem fasst er auch im außerschulischen Sprachenlernen (z. B. Kurseinstufungen, Zertifikate) immer mehr Fuß.

(Horak et al. 2010 : 5)

Il en résulte la question de recherche de ce travail qui est la suivante : *Comment les médias digitaux soutiennent-ils du point de vue des enseignants le développement des aptitudes ainsi que des compétences des apprenants au cours de l'apprentissage des langues étrangères ?* Partant de celle-ci, on se penchera sur les sous-questions suivantes : *Quelles compétences et aptitudes sont du côté des enseignants surtout encouragées à l'aide des médias digitaux et lesquelles moins ? Quels médias digitaux sont utilisés pour les diverses compétences et aptitudes ?* Le focus sera mis sur les *activités de production* ainsi que de *réception* dans les cours de français, vu qu'elles sont d'un côté celles qui sont demandées explicitement pour le baccalauréat standardisé, de l'autre celles pour lesquelles on a besoin de beaucoup d'autres compétences. Afin de pouvoir répondre à ces questions, trois enseignants de français seront interviewés. Le but des interviews sera non seulement de voir quelles compétences et aptitudes (du *Cadre européen commun de référence pour les langues*) sont du point de vue des enseignants entraînées avec les médias digitaux et avec quels outils digitaux, mais aussi d'avoir un aperçu de leur attitude concernant leur utilisation dans les cours ainsi que de leurs *compétences médiatiques*. C'est pourquoi ce travail sera particulièrement utile aux collègues enseignants de la langue française ou d'autres langues (étrangères). En effet, ceux-ci « souffrent » (comme quelques-uns de mes collègues et moi) en quelque sorte d'un manque d'idées en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des outils numériques. Plus généralement, ce travail servira à tous les collègues qui souhaitent améliorer leurs compétences médiatiques et faire connaître des outils digitaux pour pouvoir apporter une nouvelle dynamique dans leur cours. Les interviews en elles-mêmes seront enregistrées, transcrites, analysées et finalement comparées.

Avant d'en venir au cœur du sujet et à la partie empirique, il semble nécessaire d'explicitier certains termes présents dans le titre de ce travail et en particulier les termes suivants : médias (digitaux), les compétences et les aptitudes. Pour rappel, le titre de ce travail s'intitule *Enseigner et apprendre avec les médias digitaux. Une étude empirique sur la perception des enseignants en ce qui concerne le développement des aptitudes et compétences des apprenants au cours de l'apprentissage des langues étrangères*. Cela correspond aussi à l'ordre des chapitres. Dans le deuxième chapitre, qui est en fait le premier chapitre théorique et qui s'appelle *Médias (digitaux) et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*, on définira tout au début le terme *média* et traitera les différentes *perspectives* et les types de médias. Puis, on se penchera sur les notions suivantes : *pédagogie des médias (Medienpädagogik)*, *didactique des médias (Mediendidaktik)*, *compétence médiatique (Medienkompetenz)* et *éducation aux médias (Medienerziehung)*. Ensuite, on s'intéressera aux médias digitaux en eux-mêmes, en incluant leur « définition », des exemples d'outils digitaux (spécialement pour les cours de langues étrangères) et des conseils pour l'enseignement et l'apprentissage avec les médias digitaux. A la fin, nous aborderons quelques potentiels et limites des médias digitaux dans le contexte pédagogique. Au sein du deuxième chapitre théorique qui s'appelle *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme base du développement des compétences et aptitudes des apprenants*, on présentera tout au début, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, y compris ses buts, objectifs et fonctions. Après, on regardera en détail son modèle de compétences. Dans la partie empirique *La perception des enseignants par rapport à l'utilisation des médias digitaux*, la conception de la recherche sera expliquée d'abord. Puis, les interviews seront analysées séparément et finalement, comparées.

Avant tout, il faut remarquer que dans ce travail, on renonce aux formes féminines pour garantir une lisibilité ainsi qu'une lecture fluide, ce qui veut dire que les mots masculins (p.ex. apprenants) comptent également pour les hommes, les femmes et le troisième sexe. Des exceptions existent quand il s'agit d'un groupe de femmes ou d'une seule femme.

Il est important de mentionner aussi le style de citation. Dans ce travail, on utilisera la méthode *Harvard*, parce qu'elle est une des méthodes les plus utilisées dans le monde entier. Au-delà, les citations seront intégrées directement dans le texte, ce qui permet de voir la littérature

utilisée sans avoir besoin de la chercher longtemps à la fin de la page ou du travail. Par ailleurs, elles contiennent l'année de publication ainsi que le site sans avoir besoin de comprendre la langue avec laquelle est citée (cf. Bahr & Frackmann 2011 : 5). Seront écrits en italique les citations dans une autre langue, les titres ainsi que les termes non conformes. Dans ce cas, on ne trouve pas de remarque supplémentaire. Seront mis en gras uniquement des mots ou phrases dans des citations directes quand ils sont aussi en gras dans la littérature utilisée. Dans ce contexte, on voit le commentaire suivant à côté de ce mot ou de cette phrase : [mise en évidence originale] (cf. Bahr & Frackmann 2011 : 16).

A la fin de ce chapitre, il est encore nécessaire de remarquer que dans ce travail, on ne trouve pas de tableau d'abréviations, parce qu'on essaiera de les éviter. Les seules abréviations seront an. pour année, s.a., ce qui signifie sans année, p. dont on comprend page, cf., qui est l'abréviation du mot latin *confer* et éd. pour édition ou éditeur.

2 Médias (digitaux) et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

De toute évidence, les médias sont omniprésents dans notre quotidien, surtout au travail et à l'école. Dans les salles de classe, on ne trouve plus non seulement des médias comme des livres ou des tableaux, mais aussi des ordinateurs (portables) ou des projecteurs. Par ailleurs, les apprenants apportent leurs smartphones (sur lesquels ils ont de diverses applications) avec lesquels ils peuvent regarder des vidéos, jouer des jeux, résoudre des quiz, chercher du vocabulaire et beaucoup plus. Cela montre que l'Ecole, comme toute notre société, est submergée de différents types de médias (cf. Schaumberg & Prasse 2019 : 11), mais ce sont surtout les médias digitaux qui gagnent de plus en plus d'importance, en raison de la numérisation croissante (cf. Fischer 2017 : 7). Notamment pendant les mesures de confinement (à cause de la pandémie du COVID-19) en printemps 2020 et 2021 et en automne et hiver 2020, les enseignants ont été dépendants des technologies de l'information et de communication pour rester en contact avec les élèves, ce qui est entre autres une raison pour laquelle dans ce travail, le focus sera mis sur l'enseignement et l'apprentissage avec les médias digitaux.

La nécessité d'utiliser les médias dans les cours est, comme déjà mentionné dans l'introduction, non seulement soulignée dans le *décret éducation aux médias* de l'année 2012, mais aussi dans tous les programmes scolaires autrichiens (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 :

1). Le *décret éducation aux médias* dit que l'*éducation aux médias* (qui sera expliqué dans le premier chapitre théorique) joue un rôle important pour l'encouragement et pour l'amélioration de la capacité à communiquer ainsi que pour la capacité de discernement des apprenants. Le Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014 : 1) prescrit donc d'intégrer la *pédagogie des médias* plus souvent et plus fortement dans la *pédagogie* et trouve que la « *pédagogie* doit être en même temps aussi *pédagogie des médias* » (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1) :

Der Anteil von Medien an der Welt/Wirklichkeitserfahrung nimmt stetig zu – eine neue Dimension von Wirklichkeit ist mit dem Aufkommen von hoch entwickelten Technologien entstanden. Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist, dann ergibt sich daraus der Schluss, dass Medienpädagogik die gesamte Pädagogik wesentlich stärker durchdringen soll. Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.

(Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1)

En ce qui concerne la partie générale des programmes scolaires autrichiens pour chaque matière, les médias sont mentionnés d'un côté d'une façon cachée, de l'autre d'une façon explicite. Dans le second cycle du secondaire, on leur accorde encore un plus grand rôle. Le but ultime de l'institution Ecole doit être de rendre les élèves capables d'agir de manière autonome ainsi que consciemment, ce qui les rend apte à participer à la société. Dans un monde de plus en plus médiatisé, cela signifie aussi leur apprendre à utiliser les médias d'une manière compétente et réfléchie (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 11 & 12). Pour toutes les matières scolaires des types d'école *Mittelschule (MS)* et *Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)*, il faut prendre en considération les changements rapides de la société, entre autres aussi le domaine « technique » : « *Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht* » (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Par ailleurs, les apprenants devraient acquérir des capacités dont ils auront besoin lors de leur formation ainsi que pour leur activité professionnelle, dont aussi des *compétences médiatiques*. Il est aussi important de prendre en considération la vie quotidienne des élèves, dans laquelle les médias digitaux sont omniprésents. On fait aussi référence de façon explicite aux médias digitaux, et ce : les technologies innovatives de l'information et de la communication ainsi que les médias de masse doivent non seulement être utilisées dans les cours, mais il est aussi important que les enseignants apprennent aux élèves

entre autres de peser leurs chances ainsi que leurs risques (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a) :

Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien dringen immer stärker in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Im Rahmen des Unterrichts ist diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen. [...]

(cf. Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a)

Au-delà, il faut veiller à ce que les élèves puissent discerner entre des sources fiables et non-confidentielles pour établir une utilisation constructive (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Ces aspects sont résumés sous de différents termes dans les parties générales de divers programmes scolaires. Dans celui du type d'école *Handelsakademie (HAK)* et *Handelsschule (HAS)*, on utilise la notion *compétence médiatique (Medienkompetenz)*, et ce : « *Auf den Aufbau erforderlicher Medienkompetenz ist besonderen Wert zu legen* » (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022b), et le terme *formation en médias (Medienbildung)*. Pour celui de la *Mittelschule* et de la *Allgemeinbildenden höheren Schule* cependant, le mot *éducation aux médias (Medienerziehung)* est mentionné (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Ce que ces notions signifient sera expliqué dans le chapitre 2.2.

Dans les programmes scolaires autrichiens pour la première et seconde langue étrangère vivante, on trouve aussi des remarques directes et indirectes par rapport aux médias digitaux. Le devoir des cours de langues étrangères est de mettre beaucoup de stratégies d'apprentissage différentes à la disposition des élèves. Sous le point des *principes didactiques* du programme scolaire pour les *Allgemeinbildenden höheren Schulen*, on souligne que l'utilisation de diverses techniques de travail est importante, incluant aussi les nouvelles technologies de l'information ainsi que de communication, qui doivent être utilisées d'une manière variée (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Dans celui du type d'école *Handelsakademie (HAK)* et *Handelsschule (HAS)*, il y a le point *connaissances enseignées* sous lequel le terme médias apparaît au milieu d'aspects qui n'ont rien à faire avec ce domaine (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022b).

Il en résulte que l'utilisation des médias dans les cours scolaires n'est pas que prévue pour

quelques matières choisies. Son importance est non seulement mentionnée dans la partie générale pour tous les programmes scolaires autrichiens, mais aussi spécifiquement dans le programme scolaire de chaque matière. La transmission des *compétences médiatiques* représente en effet un devoir interdisciplinaire (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 12).

Maintenant, nous avons reçu un aperçu sur le rôle des médias (digitaux) dans notre société ainsi que dans le contexte scolaire. Mais qu'est-ce qu'on entend par le terme *média* ? Il n'est probablement pas difficile pour la plupart de nous d'énumérer quelques médias, mais quand on s'y penche plus profondément, on remarque qu'il y a plus de médias que l'on pense (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 11). C'est la raison pour laquelle on s'intéressera tout au début de ce premier chapitre théorétique, c'est-à-dire avant de parler spécialement des médias digitaux, au terme *média* ainsi qu'aux quatre *perspectives* et types de médias pour pouvoir se faire une idée de l'histoire et de la signification de ce mot et du grand choix des médias. Tout après, on traitera la *pédagogie des médias*, y comprises la *didactique des médias*, l'*éducation aux médias* ainsi que la *compétence médiatique*, vu que dans un travail sur l'enseignement et l'apprentissage avec les médias digitaux, il est nécessaire d'examiner le terme *média* aussi du point de vue de la pédagogie et de la didactique. A la fin du chapitre *Médias (digitaux) et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*, on se penchera particulièrement sur les médias digitaux. Dans ce sous-chapitre, des outils digitaux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, des conseils pratiques pour leur utilisation dans les cours et quelques chances et limites des médias digitaux dans le contexte scolaire seront présentés.

2.1 Le terme *média* et les types de médias

Le terme *média* est très courant dans notre vie quotidienne. Nous l'entendons et l'utilisons régulièrement, souvent sans réfléchir à sa signification ou à sa dimension. C'est exactement ce qu'on a fait jusqu'à maintenant dans ce travail, et ce : avoir parlé du terme *média* sans l'avoir expliqué. Pour cette raison, il est maintenant temps de le regarder de plus près. Mais le but n'est pas de trouver une définition universelle de ce terme, mais plutôt d'illustrer plusieurs perspectives de lesquelles de diverses définitions résultent, de montrer quels types de médias existent et quels « objets » comptent comme médias. Le mot *média* est un dérivé de l'adjectif latin *medius*, qui signifie « diffuser » ou « au milieu de ». Des médias, on comprend donc des médiateurs. Un « objet » n'est pas automatiquement un *média*, mais « ne devient qu'un *média*

lorsqu'il transmet entre des objets ou des personnes » (Schaumburg & Prasse 2019 : 17). C'est pourquoi beaucoup de médias différents existent. Selon le *modèle de communication émetteur et récepteur (Sender-Empfänger-Modell)*, un annonceur produit un message ou un signal adressé à l'émetteur. Dans ce contexte, ce sont les médias qui le transmettent (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 17 & 18). En gros, on peut s'orienter à la définition de Tulodziecki et al. (2010 : 31) : « *Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden* ». Dans un sens plus large cependant, on entend par les médias des formes de communication qui incluent des acteurs, des régulations ou des institutions ainsi que leur utilisation dans la vie quotidienne (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 24). Il en résulte que le terme *média* est imprécis et qu'une définition universelle n'existe pas, ce qui est entre-autres dû à la croissance rapide et à l'offre large des médias (cf. Hickethier 2016 : 18). Les *perspectives* et les types de médias qu'on trouve aujourd'hui seront analysés dans ce chapitre.

Selon Mock et Smertz (2006 / 2009, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 18), on peut distinguer quatre *perspectives de médias* comme moyens de communication, à savoir la *perspective technique (technische Perspektive)*, la *perspective perceptive-théorique (wahrnehmungstheoretische Perspektive)*, la *perspective sémiotique (semiotische Perspektive)* et la *perspective systémique et culture-théorique (systemische und kulturtheoretische Perspektive)*.

Le nom de la première *perspective* révèle déjà que sous cette *perspective*, les médias sont compris comme « moyens techniques ». Il en ressort qu'elle est la plus proche de notre compréhension quotidienne des médias, et ce que les médias sont des « moyens de diffusion ». Dans ce contexte, les « moyens techniques » incluent non seulement des outils techniques, mais aussi des artefacts simples comme une feuille ou un tableau. Parmi la *perspective technique*, on différencie les quatre catégories suivantes : les *médias primaires*, *secondaires*, *tertiaires* et *quaternaires*. Par les *médias primaires*, on entend des moyens de communication non-techniques et humains, par exemple la langue, la mimique ou la gestique pour lesquels le contact direct entre les communicateurs est essentiel. Des *médias secondaires*, *tertiaires* et *quaternaires* cependant, on comprend les médias techniques. Les *médias secondaires* incluent les médias

imprimés et écrits (cf. Schaumburg et Prasse 2019 : 18) comme les journaux, les livres ou les feuilles (cf. Kulcke 2020 : 32). Pour la production des signaux de communication, les *médias secondaires* ont besoin d'un média technique (dans le cas de journaux du papier et de la technique de l'imprimerie), mais pour la réception, l'émetteur n'en a pas besoin. Les *médias tertiaires* sont les médias électroniques et demandent non seulement du côté de la réception, mais aussi du côté de la production des moyens techniques. Pour donner un exemple concret, regarder la télévision est une activité pour laquelle d'un côté de nombreux moyens techniques sont nécessaires afin de pouvoir produire le film, et de l'autre côté un téléviseur suffit afin de pouvoir regarder la télé. Faßler (1997, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 18) ajoute les *médias quaternaires* qui représentent les médias en ligne. Pour Pross (1972, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 18) cependant, qui distingue les *médias primaires*, *secondaires* et *tertiaires*, les médias de cette catégorie font aussi partie des *médias tertiaires*, parce qu'ils demandent des moyens techniques du côté de la production ainsi que de la réception. Mais Faßler (1997, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 19) voit une grande différence en ce qui concerne les médias en ligne, et ce : il s'agit des médias de masse, ce qui signifie qu'il y a un seul émetteur, mais plusieurs récepteurs. Par ailleurs, les médias en ligne offrent beaucoup plus de possibilités d'interaction, d'intervention et de décision de telle sorte que les émetteurs puissent aussi devenir les récepteurs et vice versa. On peut citer comme exemple l'internet, le courriel électronique ou de diverses plateformes de communication comme *Twitter* ou *Facebook*. Les *médias quaternaires* ont donc des caractéristiques des *médias primaires* ainsi que des *médias tertiaires*, à savoir l'interaction (en ce qui concerne les *médias primaires*) et les moyens techniques du côté de la production et de la réception (quant aux *médias tertiaires*) (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 19).

A part les *médias primaires*, *secondaires*, *tertiaires* et *quaternaires*, parmi cette première perspective, on fait aussi la distinction entre les *médias analogues* et les *médias digitaux*. Aux *médias analogues* appartiennent les *médias secondaires*, c'est-à-dire, comme déjà mentionné dans le paragraphe précédent, les médias imprimés et écrits. Les *médias digitaux* en revanche sont basés sur l'ordinateur (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 19). Des exemples sont l'internet, les téléphones portables ou les outils digitaux, dont par exemple les différentes applications (cf. Cristol 2018 : 14). Dans ce travail, le focus sera mis (en raison de la numérisation) sur les *médias digitaux*. C'est pourquoi un sous-chapitre de ce premier chapitre théorétique sera dédié

spécialement à leur définition ainsi qu'à leurs offres, aux conseils pratiques pour leur utilisation en classe et à leurs potentiels et risques.

La deuxième *perspective* est la *perspective perceptive-théorique* qui se désigne aussi par le *modèle émetteur et récepteur*, mais selon cette *perspective*, les médias transmettent des stimulus physiques, dont les qualités, qui sont par exemple l'optique ou l'acoustique, sont équivalentes à notre perception sensorielle. Il réside ainsi, au centre de cette *perspective*, la question suivante : sur quels sens humains (p.ex. la vue) un média a de l'influence ? (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 20). D'après cette *perspective*, les médias sont alors des moyens de perception (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 22). Basé sur la *perspective perceptive-théorique*, on distingue les *médias visuels*, *auditifs* et *audiovisuels* (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 20). Les *médias visuels* (p.ex. les images) stimulent la vue, les *médias auditifs* (p.ex. la radio) l'ouïe et les *médias audiovisuels* (p.ex. la télé) toutes les deux (cf. Fäcke 2017 : 40).

La *perspective sémiotique* voit les médias comme moyens de l'information et s'oriente à l'idée de Ferdinand de Saussure que les pensées sont transmises par des signes, qui consistent du signifié (le concept) et du signifiant (l'image acoustique). La langue et l'écriture sont les signes et les systèmes de signes les plus importants, mais aussi la mimique, la gestuelle, les images, les hommes en eux-mêmes, et cetera peuvent être des signes. En conséquence, sous cette *perspective*, les médias font office de porteurs des signaux et sont divisés en *médias personnelles* et en *médias apersonales*. Des premiers, on comprend tous les médias que les hommes ont directement à disposition, c'est-à-dire la mimique, la gestuelle ainsi que la langue. La transmission de l'information des derniers en revanche dépend d'un porteur ou / et d'un moyen technique. Des exemples sont l'écriture, un support d'information digital ou un enregistrement sonore (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 20 & 21).

Sous la *perspective systémique et culture-théorique*, les médias représentent des moyens de communication. Le focus est mis sur le contexte social ainsi que sur les moyens de communication, thèmes, acteurs et conventions. Cette *perspective* inclut donc des moyens techniques comme la télévision ou la radio, des médias utilisés individuellement comme le courriel électronique ou la lettre, des institutions de médias, par exemple, la presse ou la radio, et des mises en scènes médiales comme le théâtre. Comme le nom de la *perspective systémique et culture-théorique* montre déjà, cette *perspective* intègre aussi l'aspect culturel et offre des

« lieux » culturels faisant possibles la communication ainsi que l'interaction (cf. de Spanhel 2011, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 22). Par ailleurs, le lien entre les médias et la société est également important pour cette *perspective*. Dans ce contexte, on fait référence à l'idée de McLuhan (1967, cité d'après Schaumburg & Prasse 2019 : 22) que les médias sont des *élargissements des sens* humains. La télévision par exemple mène à un élargissement de notre sens de la vue (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 22).

En somme, ce sous-chapitre a entre-autres donné une vue d'ensemble sur les *perspectives* et les types de médias. Comme déjà mentionné, dans ce travail, on s'intéressera à la *perspective technique*, dont spécialement (en raison de la numérisation croissante et de l'offre large qui y sont liées) aux médias digitaux (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 244). Avant de savoir quel rôle les médias jouent dans le contexte scolaire, il sera nécessaire de regarder le terme *média* aussi du point de vue de la pédagogie et de la didactique.

2.2 Pédagogie des médias

Comme déjà explicité auparavant, aujourd'hui, il n'y plus de domaines de la société qui ne sont pas encore médiatisés. Sont surtout concernées aussi les institutions de l'éducation et de la formation (cf. Süss et al. 2018 : 2), ce qui représente souvent un défi pour les enseignants, les enfants ainsi que les jeunes (ou bien les apprenants) et les parents (cf. Tulodziecki & Six 2000 : 17). C'est entre-autres pourquoi le Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014 : 1) prescrit d'« intégrer » la *pédagogie des médias* [mise en évidence par l'auteur] plus souvent et plus fortement dans la pédagogie » et trouve que « la pédagogie doit être en même temps aussi *pédagogie des médias* [mise en évidence par l'auteur] ». Mais qu'est-ce que l'on peut comprendre par le terme *pédagogie des médias* (*Medienpädagogik*) ? Dans ce chapitre, on essayera d'y donner une réponse, ce qui n'est pas aussi facile que l'on pourrait penser, parce que tel que le terme *média*, le terme *pédagogie des médias* est défini de manière imprécise et plutôt évasive (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014 : 2). Cela est dû au fait qu'il fait référence à plusieurs autres disciplines (p.ex. aux sciences de l'éducation, à la psychologie, aux études de communication, etc.) et dû à la croissance permanente et rapide de l'offre médiatique. Dans ce contexte, il faut aussi mentionner que la *pédagogie des médias* n'est pas encore suffisamment étudiée en ce qui concerne quelques domaines (cf. Süss et al. 2018 : 12 - 16).

Que la *pédagogie des médias* soit une discipline pédagogique montre non seulement le mot « pédagogie » dans le terme *pédagogie des médias* en lui-même, mais aussi ses fonctions (cf. Spanhel 2007 : 34). En substance, aujourd'hui, elle « comprend toutes les études et théories s'occupant du rôle pédagogique des médias dans les domaines de la formation, de l'éducation ainsi que de la socialisation » (Süss et al. 2018 : 1). La notion *pédagogie des médias* (dans le sens d'aujourd'hui) a été utilisée pour la première fois dans les années 1960 avec le but d'avoir un terme général pour la prise en compte pédagogique des médias (cf. Tulodziecki 2011 : 12) (en tant que réaction à la croissance rapide de l'offre médiatique) (cf. Spanhel 2007 : 33). C'est aussi dès lors que la *pédagogie des médias* s'était progressivement établie comme discipline scientifique séparée (cf. Spanhel 2007 : 33) parmi les *Sciences de l'éducation* (*Erziehungswissenschaften*) (cf. Kerres 2018 : 62). Avant, c'est-à-dire jusqu'à la fin des années 50, on n'avait fait référence qu'aux termes spécifiques concernant les médias de masse, par exemple aux études de film ou de presse (cf. Tulodziecki 2011 : 12). La base pour la conception d'aujourd'hui de la *pédagogie des médias* sont surtout les travaux du pédagogue Dieter Baacke (Kerres 2018 : 62). Il a défini la *pédagogie des médias* comme une notion générique pour toutes les réflexions pédagogiques avec les médias, que ce soit dans la théorie ou dans la pratique (cf. Baacke 2007 : 4). Mais aussi les « définitions » d'autres pédagogues comme Tulodziecki Gerhard ou Bernward Hoffmann, qui soulignent aussi l'aspect pratique, ont eu un impact sur la conception d'aujourd'hui de la *pédagogie des médias* (cf. Tulodziecki 1992 : 22). C'est aussi le dernier qui a décidé de distinguer la *didactique des médias* de la *pédagogie des médias* (cf. Hoffmann 2003 : 22). Aujourd'hui, la *pédagogie des médias* est subdivisée en *didactique des médias* et en *éducation aux médias*, qui sont étroitement liées l'une à l'autre (cf. Kerres 2018 : 62). Ce dernier terme est encore une fois divisé en *compétence médiatique* dont l'acquisition ainsi que la transmission sont les buts et les objectifs de la *pédagogie des médias* (cf. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 2). Dans ce qui suit, les domaines *didactique des médias*, *éducation aux médias* et *compétence médiatique* seront traités plus en détail.

2.2.1 Didactique des médias et concepts didactiques médiatiques

Comme déjà mentionné, la *didactique des médias* (*Mediendidaktik*) est une sous-discipline de la *pédagogie des médias* et s'accompagne de l'*éducation aux médias* (*Medienerziehung*) (cf. Kerres 2018 : 62). Souvent, elle est utilisée comme synonyme de *formation des médias* (*Medienbildung*), ce qui n'est pas correct, car celle-ci met l'accent sur d'autres aspects (cf.

Petko 2014 : 156). Généralement, la *didactique des médias* s'oriente à la conception des cours (*Gestaltungsorientierung*) (cf. Kerres 2018 : 62), ce qui veut dire qu'elle s'intéresse à la question comment on peut « intégrer » les médias (tous les types) d'une manière sensée dans les cours pour pouvoir transmettre efficacement et effectivement les objectifs éducatifs. Par ailleurs, elle « vérifie et contrôle les vieux concepts didactiques, les adapte ou en crée des nouveaux » (de Witt & Czerwionka 2013 : 11 & 18). Il s'agit donc « de la pratique et de la science de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement avec et sur les médias » (de Witt & Czerwionka 2007 : 11). Il en résulte le but de la *didactique des médias*, et ce : améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement à l'aide des médias (cf. de Witt & Czerwionka 2013 : 18).

Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung dieser Prozesse mithilfe von Medien.

(de Witt & Czerwionka 2013 : 31)

Les réflexions concernant l'utilisation des médias pour enseigner et apprendre ne sont pas nouvelles. Au contraire, on y réfléchissait dès l'existence des médias, c'est-à-dire dès les débuts de l'histoire des hommes (médias comme sculptures, peintures rupestres, etc.). Déjà le pédagogue Johann Amos Comenius avait cogité aux meilleures méthodes possibles de transmettre des informations et des contenus pédagogiques dans son œuvre *Orbis sensualium pictus* (*Die sichtbare Welt*), le premier manuel scolaire imprimé, publié en 1658 (cf. Süss et al. 2018 : 11). Le terme de la *didactique des médias* ne s'est développé qu'à la fin des années 1960. Il y a deux raisons principales pour son développement : premièrement, la question en ce qui concerne le choix des médias était devenue de plus en plus importante en raison de la croissance rapide de l'offre médiatique. Deuxièmement, on avait eu besoin d'un *terme délimité* pour la manière de l'utilisation des médias de masse dans les cours. Aujourd'hui, la *didactique des médias* ne se concentre plus exclusivement à l'institution Ecole comme dans les années 1960 et 1970, mais aussi à tous les autres types de formation (cf. Tulodziecki 2011 : 17 & 18).

Selon la *didactique des médias*, la simple utilisation d'un média sans avoir réfléchi aux raisons pour son choix ne suffit pas. C'est pourquoi elle offre des *décisions médiatiques didactiquement justifiées* (*didaktisch begründete Medienentscheidungen*). Ces décisions peuvent être faites

selon le contenu, la méthodologie ainsi que l'organisation. En ce qui concerne le contenu, il faut se demander jusqu'à quel point il est possible de transmettre les contenus à l'aide des médias et quels médias servent à atteindre les buts. Par rapport à la méthodologie, les questions suivantes sont importantes : Quel rôle joue l'utilisation des médias dans la situation de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage ? Quand et à l'aide de quels exercices les médias sont utilisés ? Quant au dernier aspect, qui est l'organisation, il est nécessaire de savoir quels appareils et quels locaux sont disponibles et comment on peut améliorer cette situation. Ces trois décisions didactiques montrent, comme déjà mentionné, que seul l'utilisation d'un média n'est pas assez. Le succès de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement avec les médias dépend plutôt d'une conception didactique mûrement réfléchie. Pour soutenir l'efficacité des médias dans les cours, de bons *concepts didactiques médiatiques* sont importants. Dans ce qui suit, les *concepts didactiques médiatiques* classiques seront présentés (cf. de Witt & Czerwionka 2007 : 84 & 85). Avant l'utilisation d'un média, il est nécessaire de se poser la question quelle influence un certain média pourrait avoir sur le processus de l'enseignement ainsi que sur celui de l'apprentissage. Partant de quelques points de vue (p.ex. manière de l'apprentissage attendue), on distingue cinq *concepts didactiques médiatiques*, à savoir : le *concept du matériel pédagogique (Lehrmittelkonzept)*, le *concept de l'équipement de travail (Arbeitsmittelkonzept)*, le *concept de l'élément constitutif (Bausteinkonzept)*, le *concept du système (Systemkonzept)* et le *concept de l'environnement pédagogique (Lernumgebungskonzept)* (cf. Lampert 2006 : 209 & 210).

Par le *concept du matériel pédagogique*, on entend l'utilisation d'un ou plusieurs média(s) (p.ex. des images) du côté des enseignants. Les élèves cependant, sont seulement des récipients ou bien des contemplateurs, ce qui veut dire qu'ils ne travaillent pas en eux-mêmes avec les médias, mais qu'ils portent leurs yeux sur un média visuel, par exemple sur une image ou une vidéo (cf. Lampert 2006 : 209).

L'idée derrière le *concept de l'équipement de travail* est le contraire. Tandis que les enseignants jouent seulement un rôle soutenant (ce qui signifie qu'ils sont à la disposition des élèves quand ils ont besoin de leur aide), les élèves sont des utilisateurs actifs. Un exemple est la recherche sur Internet pour répondre à des questions préparées (cf. Lampert 2006 : 209).

Le *concept de l'élément constitutif* s'est développé à la suite de la production des premiers films éducatifs qui apportaient à cause de leurs propres structures des difficultés en ce qui concerne l'utilisation dans les cours. Avec le développement d'autres *éléments constitutifs médiatiques*

(p.ex. DVD) dans les années 1960 et 1970, ce concept est devenu de plus en plus important. La fonction des enseignants est de choisir soigneusement le média convenant et de préparer des exercices par rapport à ce type de média. Le rôle des apprenants est convenable à celui du *concept du matériel pédagogique*. La différence est qu'ils ne sont pas que des récipients, mais qu'ils travaillent aussi. Regarder une vidéo et faire des fiches de travail appropriées pendant ou après le cours serait typique pour ce concept (cf. Lampert 2006 : 210).

Le *concept du système* est aussi « né » dans les années 1960 et 1970 et s'oriente en principe au *concept de l'équipement de travail*. L'idée est la mise à disposition de divers systèmes d'apprentissage. Au contraire du concept précédant, les exercices sont préparés en avance par des institutions extrascolaires, par exemple par des maisons d'éditions ou par des stations de radio, ce qui permet aux enseignants de choisir un certain système médiatique ainsi que la manière de l'utiliser en classe (cf. Lampert 2006 : 210).

Le nom du dernier concept, qui est le *concept de l'environnement pédagogique*, révèle déjà que l'environnement d'apprentissage joue le rôle le plus important pour ce concept. C'est l'enseignant qui doit le préparer, et ce de telle sorte que les apprenants soient incités et capables de travailler autonomement en trouvant des solutions pour une tâche (cf. Lampert 2006 : 210 & 211).

2.2.2 Education aux médias

Tel que le terme *pédagogie des médias*, le terme *éducation aux médias* (*Medienerziehung*) s'était développé dans les années 1960 en raison de la croissance permanente des médias de masse. Au début, ces deux avaient été utilisés comme synonymes, mais au cours du temps, on pouvait peu à peu remarquer une distinction (cf. Tulodziecki 2011 : 14). Même si l'*éducation aux médias* est (comme la *didactique des médias*) une sous-discipline de la *pédagogie des médias* (cf. Kerres 2018 : 62), ces deux notions sont même aujourd'hui la plupart du temps utilisées également (cf. Tulodziecki 2011 : 14).

Contrairement à la *didactique des médias*, l'*éducation aux médias* se concentre sur les actions des individus. Dans ce cas, on parle du *concept de l'action*, qu'on appelle *Handlungsorientierung* en allemand, selon lequel les utilisateurs des médias ne sont pas nécessairement des récipients, mais en premier ligne des utilisateurs actifs. Il en ressort la question à laquelle l'*éducation des médias* s'intéresse, et ce : Comment peut-on soutenir les individus pour qu'ils puissent utiliser les médias d'une manière compétente ? De cette question

s'accompagne aussi le but de cette sous-discipline qui est le développement des compétences dont on a besoin pour « survivre » dans notre monde médiatisé. On peut dire que l'*éducation aux médias* vise à transmettre des compétences médiatiques, parce qu'une utilisation réfléchie, critique et responsable des médias mène aussi à la capacité de participer à la société (p.ex. formation de l'opinion quant aux médias) (cf. Kerres 2018 : 62 - 64). Ce qu'on comprend par le terme *compétence médiatique* sera expliqué dans le sous-chapitre suivant. Mais avant cela, il sera encore nécessaire de parler du rôle de l'*éducation aux médias* dans le contexte scolaire.

Comme la numérisation joue entre-temps un rôle important dans tous les domaines de la société, « une éducation sans *éducation aux médias* [mise en évidence par l'auteur] n'est plus concevable » (Süss et al. 2018 : 14). Cela compte aussi pour les institutions de l'éducation et de formation (cf. Süss et al. 2018 : 2). C'est pourquoi en 1989, l'*éducation aux médias* avait été ancré comme principe de base dans le *décret éducation aux médias*, qui a été actualisé et remanié dans les années 2001 et 2012 (cf. Süss et al. 2018 : 62). « *Medienerziehung zielt auf eine umfassende Medienbildung ab* » (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1) est la première phrase de ce décret et signifie que le but de l'*éducation aux médias* est la *formation aux médias* (*Medienbildung*). Ici, il faut remarquer qu'en français, le terme *éducation aux médias* est souvent utilisé pour l'éducation ainsi que pour la formation par rapport aux médias (cf. Linguee 2020). Le but de la *formation des médias* est le même que celui de l'*éducation des médias*, et ce : rendre les élèves compétents en ce qui concerne l'utilisation des médias (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019) :

Ziel der schulischen Medienbildung sind medienkompetente Schüler/innen, die sich in einer durch Medien geprägten Welt orientieren können und ein Verständnis für die Grundwerte der Demokratie und Meinungsfreiheit entwickelt haben. Schüler/innen können Medien und deren Werkzeuge selbstwirksam, kritisch und reflektiert nutzen und die damit verbundenen Chancen und Risiken einschätzen. Sie kennen Verhaltensregeln und Rechtsgrundlagen für sicheres und sozial verantwortliches Handeln in und mit Medien.

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019)

Selon la citation du Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019), les élèves ayant des *compétences médiatiques* sont capables de s'orienter dans notre monde médiatisé. Parmi les compétences requises, on recense notamment, entre autres, l'aptitude à utiliser les médias d'une manière critique et réfléchie, mais aussi à estimer et à peser leurs chances ainsi que leurs risques pour pouvoir agir responsablement (cf. Bundesministerium für

Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019). Ce qu'on comprend exactement par le terme *compétence médiatique*, sera expliqué dans le prochain sous-chapitre.

2.2.3 *Compétence médiatique*

L'éducation aux médias de tous types en milieu scolaire, qui est aussi nommée compétence médiatique, est la fonction la plus importante de la *pédagogie des médias* pour laquelle elle devrait être *tâche d'apprentissage (Lernaufgabe)* de tout individu (cf. Baacke 2007 : 97). Cela s'était établi dans les années 1970 où la *pédagogie des médias orientée vers l'action (handlungsorientierte Medienpädagogik)* s'était développée. Entretemps, dans les pays germanophones, le terme anglo-américain *media literacy* est souvent pris au lieu de la *compétence médiatique* (cf. Süss et al. 2018 : 110 & 113). Par ailleurs, les notions *formation des médias* et *compétence médiatique* sont souvent utilisées comme synonymes, ce qui n'est pas correct (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 114). Une définition universelle de la *compétence médiatique* n'existe pas. En effet, divers scientifiques ont défini ce terme à chaque fois d'une manière différente et chacune de ces définitions est ainsi plus ou moins légitime et discutable. La *compétence médiatique* se compose de deux termes, et ce du terme *compétence* ainsi que du terme *média*, qui sont tous les deux ambigus. C'est pourquoi le sens de la *compétence médiatique* dépend d'un côté de notre conception en ce qui concerne la notion *compétence*, de l'autre en ce qui concerne la notion *média* (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 18). Fondamentalement, tous les scientifiques qui ont défini la *compétence médiatique* sont d'accords sur ce qu'on en comprend de manière générale : savoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254). Partant de toutes les définitions, plusieurs modèles (dont deux seront présentés dans les paragraphes suivants) se sont développés (cf. Moser 2019 : 195).

Le modèle le plus connu est celui du spécialiste des *Sciences de l'éducation* Dieter Baacke qui fait référence au *concept de la compétence communicative (Konzept der kommunikativen Kompetenz)* du sociologue Jürgen Habermas (Moser 2019 : 195). Selon Baacke (1996 : 7), « la *compétence médiatique* [mise en évidence par l'auteur] est en même temps *compétence communicative* [mise en évidence par l'auteur] », parce que les hommes sont non seulement des *récipients responsables (mündige Rezipienten)*, mais aussi des *utilisateurs actifs (aktive Mediennutzer)* qui doivent être capables de s'exprimer avec ou par les médias. C'est pourquoi, il souligne la nécessité de transmettre la *compétence médiatique* et la *compétence*

communicative pour tous les hommes. D'après son concept, avoir de la *compétence médiatique* signifie disposer des quatre *dimensions* suivantes : *critique des médias* (*Medienkritik*), *étude des médias* (*Medienkunde*), *utilisation des médias* (*Mediennutzung*) ainsi que *conception des médias* (*Mediengestaltung*). Les deux premières sont les *dimensions de transmission* (*Dimensionen der Vermittlung*), tandis que les deux dernières représentent les *dimensions* qui sont *orientées vers l'objectif* (*Dimensionen der Zielorientierung*) (cf. Baacke 2007 : 98 & 99). La première *dimension* est la *critique des médias*. Elle contient la capacité d' « examiner » les médias d'une manière *analytique* (*analytisch*), *éthique* (*ethisch*) et *réfléchie* (*reflexiv*) (cf. Moser 2019 : 196). *Analytique* veut dire être apte à reconnaître convenablement les *processus socialement problématiques*, *réfléchi* fait référence à la capacité d'avoir recours à son propre savoir analytique ainsi que de l'appliquer et *éthique* signifie pouvoir coordonner son savoir analytique ainsi que ses pensées réfléchies (cf. Baacke 2007 : 98).

L'*étude des médias* inclut les connaissances par rapport aux médias ainsi qu'aux systèmes des médias. Parmi celle-ci, Baacke (2007 : 99) distingue entre la *dimension informative* (*informative Dimension*) qui se compose de connaissances théorétiques et la *dimension d'instruments et de qualifications* (*instrumentell-qualifikatorische Dimension*) dont on comprend l'aptitude à utiliser les médias digitaux.

La *dimension de l'utilisation des médias* doit être apprise de deux manières, et ce de manière *réceptive* (*rezeptiv*) (en utilisant ou bien en employant les médias) et de manière *interactive* (*interaktiv*) (en offrant par exemple du téléachat) (cf. Baacke 2007 : 99).

La *conception des médias* est aussi importante. Celle-ci doit être dotée d'un côté *innovatif* (*innovativ*) au sens des changements ou du développement, de l'autre d'un côté *créatif* (*kreativ*) au sens d'aller au-delà de ces limites (cf. Baacke 2007 : 99).

Un autre modèle connu dans les pays germanophones est celui de Bernd Schorb qui s'oriente (tel que Dieter Baacke) au *modèle de Bielefeld* (*Bielefelder Modell*) (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 109). Mais contrairement à celui de Baacke, son modèle contient seulement trois *dimensions* qui sont *savoir* (*wissen*), *évaluer* (*bewerten*) et *agir* (*handeln*). *Savoir* contient le *savoir de la fonction* (*Funktionswissen*) ainsi que *de la structure* (*Strukturwissen*), *évaluer* inclut la *participation médiatique* (*Medienpartizipation*), la *conception médiatique* (*Mediengestaltung*) et l'*utilisation médiatique* (*Mediennutzung*) et *évaluer* comprend une *réflexion éthique et critique* (*kritisch-ethische reflexion*) ainsi qu'une *analyse cognitive*

(*kognitive Analyse*). Toutes les trois sont connectées avec le *savoir de l'orientation* (*Orientierungswissen*) (cf. Schorb 2008 : 79).

Même si divers modèles de la *compétence médiatique* (qui ne peuvent pas tous être traités dans un travail de 250 000 signes) se sont développés au cours du temps, celui de Dieter Baacke reste jusqu'à aujourd'hui le plus influent dans les pays germanophones (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 109).

2.2.3.1 La *compétence médiatique* des enseignants

Comme déjà mentionné dans le sous-chapitre précédant, la transmission de la *compétence médiatique* est le but principal de la *pédagogie des médias* (cf. Baacke 2007 : 99). Le titre *Internetsucht : Medienkompetenz beginnt mit Medienabstinenz* (*Cyberaddiction : La compétence médiatique commence avec l'abstinence médiatique*) d'un article d'Elke Oberhofer (2016) souligne qu'il est impossible d'être complètement compétent en ce qui concerne l'utilisation des médias ainsi que toutes les connaissances et compétences qui y sont liées, ce qui est surtout dû à la croissance rapide de l'offre médiatique (cf. Schaumburg 2015 : 4). Mais pour pouvoir développer les *compétences médiatiques* des élèves et les éduquer à une bonne utilisation des médias, il est important que les enseignants soient éduqués aux médias en eux-mêmes. En effet, c'est la condition sine qua non pour qu'ils puissent être capables d'intégrer les médias dans leurs cours de telle sorte que les élèves puissent en profiter le mieux possible (cf. Ebel 2015 : 6). Se pose maintenant la question sur les compétences, et lesquelles sont nécessaires. Une chose est néanmoins claire : l'intérêt, la bonne volonté d'utiliser des médias au cours ou le savoir théorique ne suffisent pas. C'est le terme de la *compétence pédagogique des médias* (*medienpädagogische Kompetenz*) qui regroupe toutes les compétences dont les enseignants ont besoin. Entretemps, il y a plusieurs concepts qui les décrivent, mais dans les pays germanophones, c'est celui de Blömeke (2000, cité d'après Schaumburg & Prasse 2018 : 241) qui est le plus répandu. Son concept s'oriente aux idées de Tulodzieki (2013, cité d'après Blömeke 2017 : 42). La *compétence pédagogique des médias* inclut cinq compétences, et ce : la *compétence didactique des médias* (*mediendidaktische Kompetenz*), la *compétence éducative des médias* (*medienerzieherische Kompetenz*), la *compétence liée à la socialisation* (*sozialisationsbezogene Kompetenz*), la *compétence du développement scolaire* (*Schulentwicklungskompetenz*) ainsi que la *propre compétence médiatique* (*eigene*

Medienkompetenz). De la première, on comprend la capacité des enseignants d'utiliser tous les types de médias d'une manière réfléchie dans des contextes adéquats, de la deuxième cependant, la capacité des enseignants de traiter des sujets médiatiques aux cours. La *compétence liée à la socialisation* présuppose la prise en considération des connaissances préalables des apprenants en ce qui concerne les médias. La *compétence du développement scolaire* fait référence à la participation des enseignants à l'organisation ainsi qu'au développement scolaire quant aux conditions générales pour un cours soutenu par des médias. La dernière est celle que tous les citoyens devraient avoir, à savoir être capable d'utiliser les médias d'une manière réfléchie (cf. Blömeke 2017 : 42 & 43).

Certes, le sens des responsabilités du côté des enseignants par rapport à l'acquisition de la *compétence pédagogique des médias* est important (cf. Süss et al. 2018 : 130), mais aussi la formation des futurs enseignants et la formation continue des enseignants jouent un rôle essentiel pour l'utilisation des médias dans les cours (cf. Petko 2020 : 153).

2.2.3.2 Trucs et astuces pour la transmission de la *compétence médiatique*

La transmission de la *compétence médiatique* joue non seulement un rôle important dans le contexte scolaire, mais aussi dans d'autres institutions de l'éducation et de formation ainsi que dans les familles en elles-mêmes. Mais ces faits ne servent à rien (pour la pratique), si on n'a aucune idée de comment on peut la transmettre. C'est pourquoi dans ce sous-chapitre, on donnera quelques trucs et astuces qui peuvent soutenir les enseignants (dans les écoles, mais aussi dans d'autres institutions) ainsi que les parents. Comme il n'y a pas (encore) de concepts ou de propositions universels pour la transmission de la *compétence médiatique* (cf. Süss et al. 2018 : 126), dans ce chapitre, on ne présentera pas de planifications finies, mais on donnera des idées dont non seulement les enseignants, mais aussi les parents peuvent profiter. De plus, ces conseils conviennent pour presque toutes les tranches d'âge, et principalement pour les enfants et les jeunes, pour tous les types de médias et pour toutes les matières scolaires (dans les cours de langues étrangères, on peut utiliser la langue cible) (cf. Eichenberg 2018 : 133 – 153). Afin de garder un fil conducteur, on essaiera de les structurer à peu près selon les quatre *dimensions* de Dieter Baacke (2007 : 98 & 99). Avant d'exposer quelques tuyaux, il faut aussi mentionner que la créativité joue un rôle fondamental dans ce contexte et qu'il n'y a pas vraiment de démarche vraie ou fausse pour les enseignants ou bien pour les parents. Mais ce qui est clair est que seulement laisser les enfants et les jeunes rechercher en autonomie (p.ex. sur Internet) par

rapport à de divers sujets ou thèmes ne suffit pas pour éduquer d'une manière sensée aux médias et à la *compétence médiatique*. En tant qu'enseignant ou l'un des parents, il est aussi recommandé de s'informer constamment sur les habitudes des enfants et des jeunes par rapport à l'utilisation des médias et d'être toujours au courant des nouveautés sur le marché (cf. Eichenberg 2018 : 133 - 148).

Une idée qui se prête à l'amélioration de la *critique des médias* ainsi que de l'*étude des médias* des élèves (cf. Baacke 2007 : 98 & 99) est *Je t'explique (Ich erklär's dir)*. Le but est de demander aux élèves d'expliquer la perception et l'utilisation qu'ils font de divers médias digitaux (comme une application choisie tel que *Snapchat* ou *Instagram*) et de décrire les potentiels et les risques. De cette manière, non seulement les élèves peuvent apprendre de leurs camarades, mais aussi les enseignants ou les parents découvrent souvent de nouvelles informations ou même de nouveaux outils (cf. Eichenberg 2018 : 140).

A l'aide du *journal des médias (Medientagebuch)* que les apprenants écrivent, les enseignants ont la possibilité de voir quels médias digitaux ils ont utilisés dans les diverses matières pendant une certaine période, dans quel contexte ils ont été pris et quels avantages et désavantages ils y associent. Les parents et les enseignants peuvent soutenir ce processus de l'écriture (cf. Eichenberg 2018 : 147). En écrivant ce type de journal, les apprenants réfléchissent sur leurs connaissances en ce qui concerne les médias et améliorent en même temps leur capacité de remettre en question les médias utilisés (cf. Baacke 2007 : 98 & 99).

Les *check-lists (Checklisten)* servant à collecter ensemble les différents types de médias et les aspects positifs et négatifs qui y sont liés (cf. Eichenberg 2018 : 148). De cette façon, les enfants et les jeunes entraînent aussi la *dimension de la critique* ainsi que de l'*étude des médias* (cf. Baacke 2007 : 98 & 99).

Une autre idée est de *démasquer les Faux Utilisateurs (Fake User entlarven)*. Premièrement, les élèves réfléchissent individuellement ou en petits groupes sur les critères possibles de trouver les faux utilisateurs et après, ils dressent les points essentiels (dont ils ont discuté) sur papier (cf. Eichenberg 2018 : 151), ce qui améliore surtout l'aptitude à considérer les médias d'une manière critique, mais aussi les connaissances concernant les médias (cf. Baacke 2007 : 98 & 99).

Avec *Insta versus real life (Insta vs. Real Life)* on a la possibilité de montrer aux élèves à quel point la réalité ainsi que l'apparition des individus sur Internet peuvent différencier. On pourrait

par exemple leur donner quelques photos ou leur demander d'en chercher quelques-unes par eux-mêmes sur *Instagram*. Puis, ils choisissent et indiquent lesquelles sont originales ou lesquelles sont modifiées et justifient leur choix (cf. Eichenberg 2018 : 141). En analysant les photos, les jeunes entraînent d'un côté leur utilisation des médias digitaux, de l'autre ils apprennent à « voir » les médias d'une manière critique (cf. Baacke 2007 : 98 & 99).

Un film qui se prête parfaitement à parler du (cyber)harcèlement est *Treize Raisons (Tote Mädchen lügen nicht)* dans lequel une fille de seize ans se suicide pour de diverses raisons, dont le harcèlement qu'elle subit à travers des réseaux sociaux (cf. Eichenberg 2018 : 140 & 141). Trois *dimensions* de Baacke (2007 : 98 & 99) sont « stimulées » : la *critique des médias* (en discutant des inconvénients des médias), l'*étude des médias* (on fait connaissance de différents types de médias dans le film) et l'*utilisation des médias* (en regardant le film ou quelques séquences du film).

En outre, un livre recommandable proposant des idées pour le premier ainsi que le second cycle de l'enseignement pour une transmission sensée de la *compétence médiatique* est *Medienkompetenz - Prototypische Aufgaben* de Dietmar, Schipanek (cf. Schipanek 2018). Il y a aussi quelques sites internet qui offrent des matériaux complets et gratuits : *mediamanual.at* (cf. Mediamanual 2021), *planet schule.de* (cf. Südwestrundfunk & Westdeutscher Rundfunk 2021) ou *Saferinternet.at* (cf. Jungwirth 2021).

2.3 Les médias digitaux

Les médias digitaux représentent le contraire des médias analogues et se distinguent par le codage numérique. Généralement, ils sont connus sous de divers synonymes. Les termes plus répandus sont surtout *Nouveaux Médias (Neue Medien)* ainsi que *technologies de l'information et de communication (Informations- und Kommunikationstechnologien)*. Même si de nos jours, la plupart des *technologies de l'information et de communication* sont digitales, ce n'est pas la numéricité qui joue le rôle le plus grand dans ce contexte, mais la technologie et ces objectifs. Les médias digitaux se distinguent des médias analogues surtout par des aspects techniques, et ce par *matériel (Hardware)*, *logiciel (Software)*, *stockage des dates et informations* et *réseaux*. Par *matériel*, on entend tous les instruments techniques dont les technologies informatiques traitent des informations, tandis que le mot *logiciel* inclut tous les programmes. Par ailleurs, « les médias digitaux facilitent le stockage, la reproduction ainsi que la distribution des dates et

des informations » (Petko 2014 : 17). De plus, la plupart des appareils sont connectés à d'autres appareils par des réseaux sans fil ou par câble (cf. Petko 2014 : 16).

Comme déjà mentionné plusieurs fois, entretemps, il y a beaucoup de médias digitaux différents. Des exemples que l'on peut citer sont l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4 - 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5). Dans ce travail, on se penchera sur les *médias tertiaires*, c'est-à-dire sur les médias électroniques.

L'importance des médias digitaux dans le contexte scolaire est non seulement soulignée dans les programmes scolaires autrichiens de toutes les matières (cf. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a), mais aussi dans le *décret éducation aux médias* de l'année 2012 (cf. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 : 1). L'impact des médias digitaux sur l'enseignement scolaire se montre entre autres par les nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement qui seront présentées dans le sous-chapitre suivant (cf. Kerres 2018 : 118 & 119).

2.3.1 *E-learning et blended learning*

L'enseignement à l'aide des médias digitaux peut d'un côté avoir lieu directement en présence, c'est-à-dire dans les cours scolaires « classiques », mais aussi en dehors de la classe (cf. Petko 2020 : 128). Dans ce qui suit, des formes d'apprentissage et d'enseignement avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, et ce l'*e-learning* ainsi que le *blended learning*, seront présentées (cf. Petko 2014 : 99).

Pour Kerres (2019 : 7), « *e-learning* [mise en évidence par l'auteur] est un terme générique pour toutes les variantes de l'utilisation des médias digitaux à des fins d'enseignement et d'apprentissage ». *E-learning*, c'est-à-dire *electronical learning*, avait « remplacé » tous les autres termes en relation avec la formation en ligne au cours des vingt dernières années. Aujourd'hui, au lieu d'*e-learning*, on utilise souvent la notion *e-teaching*, ce qui n'est pas correct, parce que l'*e-learning* a besoin d'*e-teaching* des enseignants en avance (cf. Arnold et al. 2018 : 22 & 23).

Dans le contexte de l'*e-learning*, deux termes, qui ne sont pas délimitables l'un à l'autre, se sont développés, et ce *computer based training (CBT)* et *web based training (WBT)*. Le premier

inclut toutes les formes de l'utilisation de l'ordinateur ayant un but éducatif. L'autre cependant, fait référence à l'utilisation didactique du *world wide web* (WWW) (cf. Kerres 2001 : 14).

De *blended learning*, on comprend une forme d'apprentissage à l'aide des médias digitaux qui se désigne par le changement entre l'apprentissage en classe et celui en dehors de la classe. C'est la raison pour laquelle on parle aussi de l'*apprentissage mixte*. Généralement, il n'y a pas une seule variante en ce qui concerne la conception de *blended learning*, mais plusieurs (cf. Petko 2014 : 99 & 103). Uhlemann & Büeler (2009, cité d'après Petko 2014 : 103) distinguent trois formes. Selon la première variante, les offres en ligne complètent ou approfondissent l'apprentissage en présence, mais les cours sur place ne font pas nécessairement référence aux cours en ligne. Des exemples sont les examens ou la lecture en ligne. Pour la deuxième forme, les phases en ligne servent à préparer ainsi qu'à reprendre les cours en classe. Dans ce cas, elles sont directement liées aux exercices en présence. Surtout la prise en compte des livres s'y prête bien. Par rapport au troisième type, l'apprentissage en ligne accompagne et soutient continuellement les activités sur place, ce qui veut dire qu'on travaille constamment avec les mêmes exercices. Les journaux d'apprentissage électroniques ou les réseaux sociaux sont des exemples (cf. Uhlemann & Büeler 2009, cité d'après Petko 2014 : 103 & 104).

Un terme connu en relation avec *blended learning* est *flipped classroom*. Au lieu de présenter des contenus sur place, on met des vidéos ou exercices préparé(e)s à la disposition des apprenants de telle sorte qu'on reste plus de temps en classe pour des discussions, comparaisons, propositions de solution, et cetera (cf. Kerres 2018 : 24).

Pour un certain temps, l'enseignement à distance a été seulement une solution provisoire pour ceux qui ne pouvaient pas joindre les cours en présence. Cela n'est plus le cas aujourd'hui, où les médias digitaux servent à enrichissement de l'enseignement « classique » (cf. Petko 2020 : 129).

2.3.2 Outils digitaux pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère

Les chapitres précédents ont montré que les styles d'enseignement ainsi que d'apprentissage changent en raison de la numérisation croissante, ce qui constitue souvent un défi pour les directeurs, les enseignants, les apprenants ou les parents (cf. Nüsse 2020 : 11). C'est pourquoi le but de ce chapitre est de faciliter le travail des enseignants en présentant de divers outils digitaux pour les aptitudes et compétences diverses. La structure et l'organisation des

applications choisies ici s'orientent aux aptitudes et compétences (qui seront décrites en détail dans le chapitre 3 qui s'appelle *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme base du développement des aptitudes et compétences des enseignants*) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Avant de présenter et décrire des outils digitaux, il sera nécessaire de définir le terme *outil digital*.

« *Digital tools are programs, websites or online resources that can make tasks easier to complete. A lot of these can be accessed in web browsers without needing to be downloaded, and you can access them both at home and in work* » (Department of Health and Social Care s.a.). Quelques outils numériques qui se prêtent aux cours de langues étrangères sont des *entraîneurs de vocabulaire*, des *dictionnaires digitaux*, des *logiciels de traitement de texte*, des *programmes de traduction*, des *didacticiels*, des *fichiers audio ou vidéo* ou des *réseaux sociaux* (cf. Petko 2020 : 134 & 135). Pour restreindre la recherche et pour mettre un focus, nous nous pencherons sur les applications « natives » et sur les applications web.

Presque tout le monde connaît et utilise des apps, mais seulement quelques-uns savent qu'il s'agit de l'abréviation du terme *application* et ce qu'on en comprend exactement. En général, par applications, on entend des programmes d'application qui doivent être téléchargés. Il y a trois types d'applications, à savoir les *applications de la première génération (first-generation applications)*, de la *deuxième génération (second-generation applications)* et de la *génération actuelle (current-generation apps)*. Les premières fonctionnent sur chaque ordinateur personnel, les deuxièmes sont connectées à plusieurs utilisateurs en même temps. Comme son nom l'indique, les *applications de la génération actuelle* sont celles à lesquelles on pense normalement quand on parle des applications. Elles sont aussi appelées applications 3.0 (cf. Feiler 2010 : 5 & 6).

Une application web ou bien un outil web est un logiciel supplémentaire qui peut être (en comparaison des applications) simplement consulté sur un navigateur Web sans avoir besoin d'un système d'exploitation spécifique. Il fonctionne sur n'importe quel terminal (p.ex. ordinateur, portable, tablette, etc.) ou sur n'importe quel système informatisé (cf. Weider 2021 : 8 & 9).

Dans ce qui suit, des applications « natives » ou web pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère seront alors présentées et décrites. Avant tout, il est nécessaire de

préciser que certaines-unes ne sont pas seulement utilisables pour le cours de français, mais aussi pour d'autres langues (étrangères) ou souvent même aussi pour les disciplines non-linguistiques. Le but est de montrer quels outils numériques se prêtent à quelle aptitude ou compétence. Par chaque catégorie, on en mettra au moins deux à disposition. De plus, on essaiera de prendre en première place celles qui sont gratuites et ne demandent pas d'enregistrement du côté des enseignants ou des apprenants. Il faut aussi mentionner que certainement chaque outil a non seulement ses avantages, mais peut aussi présenter des inconvénients, qui seront aussi mentionnés brièvement au cours de la description de chaque application.

2.3.2.1 *Compétences productives et réceptives*

Produire des vidéos avec *Explain Everything*, *Powtoon*, *Toontastic* et co.

Explain Everything est une application « native » pour les terminaux mobiles (smartphone ou tablette) à l'aide de laquelle on peut entraîner ses *compétences orales* en créant des vidéos explicatives. Généralement, cet outil digital ressemble aux programmes de présentation (p.ex. *PowerPoint*), parce qu'on crée aussi des diapositives avec des images, photos ou graphiques. Après avoir « décoré » les diapositives, on a la possibilité d'enregistrer et d'ajouter un texte audio. De cette manière, une vidéo est composée. Une inscription n'est pas demandée. Pour les cours de langues, on pourrait par exemple donner aux élèves l'ordre de créer une vidéo qui contient des informations sur n'importe quel sujet (cf. Nüsse 2020 : 110 & 111).

Une application web avec laquelle on peut aussi produire des vidéos est *Powtoon*. Pour la version gratuite (qui permet de créer des vidéos de cinq minutes au maximum) une inscription n'est pas obligatoire. Un ordinateur (portable) et l'accès à Internet sont nécessaires. Pour une meilleure qualité de l'enregistrement du son un casque audio est recommandable. Comme c'est le cas chez *Explain Everything* les élèves travaillent aussi avec des diapositives. *Powtoon* offre la possibilité de voir le progrès de la vidéo à chaque étape et de la partager avec les autres. Nüsse (2020 : 106 & 107) propose les exemples suivants pour les cours scolaires : faire une vidéo sur la Révolution française ou sur un livre.

Toonastic [sic !] peut être utilisé comme application « native » ou web sans inscription. Cet outil digital gratuit sert à raconter des histoires dans le style de bandes dessinées animées. Les

élèves peuvent faire des *short stories*, *classic stories* ou *science reports*. Chaque scène doit être enregistrée séparément, ce qui permet de changer, ajouter ou effacer n'importe quelle scène. Une planification de l'histoire en avance est recommandée. Cela compte aussi pour les applications présentées en avance (cf. Dausend 2019 : 45 & 46).

Un autre outil digital pour l'entraînement de ses *compétences orales* est *Puppet Pals Hd*. Il s'agit d'une application gratuite (seulement pour iOS !) qui offre la possibilité de raconter des histoires, et ce dans un style ressemblant à un théâtre de marionnettes (cf. Dausend 2019 : 41 & 42).

Organiser des conférences avec *Microsoft Teams*, *Jitsi*, *BigBlueButton*, *Zoom* et co.

Ces outils servant à organiser des conférences en ligne lors desquelles les élèves et l'enseignant ont la possibilité de communiquer en temps réel sans ou avec vidéo. Tous les portails mentionnés demandent une inscription du côté de l'enseignant. Les apprenants en revanche ouvrent seulement le lien (sur l'ordinateur ou sur le smartphone) qu'ils obtiennent par leur enseignant afin de pouvoir joindre la conférence planifiée. Pendant la réunion, les enseignants et aussi les élèves ont de diverses fonctions à disposition (p.ex. partager l'écran). Les applications se prêtent par exemple à faire des discussions en petits groupes, parce qu'elles offrent des « salles » virtuelles. Pour que les conférences se déroulent sans heurts, l'enseignant doit être préparé le mieux possible, les conférences ne doivent pas durer trop longtemps et les caméras et microphones devraient être éteints quand on ne parle pas pour une meilleure qualité de transmission (cf. Nüsse 2020 : 115 - 117).

Ecrire des livres avec *BookCreator*, *Adobe Spark* et co.

Une application web pour améliorer ses *compétences de l'écrit* est *BookCreator*. Comme son nom l'indique déjà, à l'aide de *BookCreator*, les apprenants ont la possibilité de créer individuellement ou en petits groupes des livres en ligne en écrivant des textes, insérant des images ou en faisant des dessins (à condition qu'ils aient installé *Chrome* sur leur ordinateur ou terminal mobile), ce qui encourage aussi leur créativité (cf. Weider 2021 : 30). Ecrire des journaux de lecture ou décrire les membres de la famille seraient des idées pour les cours de langues (cf. Dausend 2019 : 35). Les enseignants ont la possibilité de créer une bibliothèque en ligne avec tous les travaux des élèves. Ceux-ci peuvent être simplement projetés sur un mur (cf.

Weider 2021 : 30). Une possibilité serait que les apprenants présentent leurs livres à leurs collègues, ce qui améliore aussi leurs *compétences orales*. Une inscription est obligatoire pour tous ; pour les écoles, les propriétaires de l'application offrent des solutions individuelles. En tant qu'enseignant, il faut faire attention car seulement quelques mises en page sont gratuites (cf. Dausend 2019 : 32 & 33)

AdobeSpark donne aux apprenants la possibilité de combiner gratuitement un texte avec des photos, images ou graphiques sur des diapositives et peut être utilisé sur n'importe quel terminal. Il se prête parfaitement à l'élaboration et au résumé de sujets et thèmes divers (p.ex. le mode de scrutin d'un pays). Une présentation devant la classe est recommandable pour aussi améliorer les *compétences orales*. *AdobeSpark* offre même la fonction de préparer des vidéos sur la base des diapositives préparées. Celles-ci peuvent être téléchargées sur le Web et partagées avec les autres (cf. Dausend 2019 : 27 & 28).

Deux applications qui fonctionnent de manière similaire sont *Our Story* ou *Educreations*. La première est plutôt adaptée aux débutants et la dernière plutôt pour les élèves avancés (en ce qui concerne les compétences de langues et les compétences médiatiques) (cf. Dausend 2019 : 34).

Ecrire ensemble avec *GoogleDocs*, *EduPad* et co.

Pour utiliser *GoogleDocs* (qui est gratuit), il faut seulement avoir un compte *Google*, accès à internet et à un terminal. *GoogleDocs* fonctionne de manière similaire à *Word*, mais offre moins de fonctions. Un grand avantage de *GoogleDocs* est la possibilité de partager et écrire un document avec les autres. Il faut seulement ouvrir le lien qu'on obtient par l'enseignant ou par un membre de classe. La personne ayant créé le document peut décider si les autres ont le droit d'écrire dans le document ou juste de lire ou commenter ce que l'autre personne a ou les autres personnes ont écrit. Il n'est pas essentiel de sauvegarder le document, parce que c'est *GoogleDocs* qui le fait automatiquement. En raison de la fonction partage de document avec les autres, *GoogleDocs* se prête parfaitement à des projets d'écriture coopératifs. Les élèves pourraient par exemple écrire (en petits groupes) des histoires en plusieurs épisodes. D'autres possibilités seraient de les laisser commenter les textes de leurs camarades de classe ou de leur donner un texte avec de nombreuses fautes qu'ils doivent corriger en commentant

directement dans le document (cf. Stauffacher-Birrer 2018 : 39 & 40). Un grand désavantage de *GoogleDocs* est le fait que tout ce qu'on y écrit ou télécharge entre en la possession de *Google* qui a le droit de publier ou transmettre toutes ces données. Notre règlement général sur la protection des données (*DSGVO=Datenschutzgrundverordnung*) nous ne protège pas automatiquement de leur publication ou de leur transmission. Si on ne fait pas assez confiance à cette application, on a la possibilité d'utiliser des outils similaires (cf. Zotzmann-Koch 2019 : 2).

Un autre outil digital gratuit à l'aide duquel on peut aussi partager et écrire ensemble des documents est *EduPad*. Contrairement à *GoogleDocs*, un compte n'est pas nécessaire. Jusqu'à quinze personnes qui ont obtenu le lien du document ont le droit d'ajouter quelque chose, de commenter ou de modifier le texte en même temps. Tel que *GoogleDocs*, *EduPad* sauvegarde automatiquement le fichier et donne à chaque utilisateur une couleur différente, ce qui veut dire qu'on reconnaît simplement qui a écrit quoi (cf. Nüsse 2020 : 78 & 79).

Une autre application web gratuite qui fonctionne de la même manière est *Etherpad*. Celle-ci permet aussi de voir ce que les autres écrivent (en couleur spécifique pour chaque personne) en temps réel (cf. The Etherpad Foundation s.a.).

Regarder et écouter des vidéos avec Youtube

Youtube est un portail vidéo gratuit qui offre d'innombrables vidéos par rapport à beaucoup de sujets différents. Il donne non seulement la possibilité de regarder et d'écouter des vidéos, mais aussi de les commenter, modifier ou télécharger. Chacun ayant accès à Internet, a le droit de regarder les vidéos, et ce aussi souvent que souhaité. Pour les commenter, modifier ou télécharger, une inscription est nécessaire (mais pas pour les regarder). La barre de recherche qui se trouve en haut de l'application permet par exemple d'entrer des mots-clés et normalement, le programme fait immédiatement des propositions. Avant de montrer une vidéo aux élèves, il est recommandable de vérifier la qualité ainsi que l'exactitude des contenus. Important est aussi de les informer sur les copyrights et de parler des publicités incongrues. Avec *Youtube*, on peut non seulement entraîner la *compréhension de l'écoute*, mais aussi beaucoup d'autres compétences, notamment la *connaissance du monde*. On pourrait par exemple les laisser produire des vidéos et leur ordonner de les télécharger sur *Youtube*, leur

donner le « devoir » de commenter des vidéos ou d'y faire des recherches (cf. Stauffacher-Birrer 2018 : 108 & 110).

Résoudre des exercices en écoutant des chansons ou vidéos avec *LyricsTraining* et *Edpuzzle*

LyricsTraining est une application web gratuite qui se prête surtout à l'entraînement de la *compréhension de l'oral*, mais aussi de la *compréhension de l'écrit* et d'autres compétences comme les *compétences linguistiques* (p.ex. le lexique ou la grammaire). Cet outil digital offre beaucoup de chansons diverses dans des langues différentes pour tous les niveaux et donne la possibilité de choisir entre les exercices suivants : le style karaoké, le texte à trous et les questions à choix multiples. Les enseignants (qui doivent s'inscrire en avance) peuvent créer des exercices ou utiliser un exercice déjà préparé. Les apprenants cependant ne sont pas forcés de s'inscrire, parce qu'ils ont le droit d'utiliser le compte de l'enseignant. Une particularité de cette application est que les élèves peuvent voir les points non seulement de leurs camarades de classe, mais aussi d'autres utilisateurs du monde entier, ce qui pourrait avoir un impact positif sur leur motivation (cf. Weider 2021 : 108).

Un outil digital qui est similaire à *LyricsTraining* est *Edpuzzle*, une application web gratuite qui permet de télécharger des vidéos (p.ex. de *Youtube* ou de *National Geographic*) et d'y insérer de différents types d'exercices (p.ex. questions à choix multiples ou questions ouvertes) à n'importe quelle minute de la vidéo. Lorsque les élèves regardent la vidéo préparée par l'enseignant, les exercices apparaissent automatiquement et les élèves obtiennent immédiatement un feedback. La vidéo peut être continuée seulement quand on a fini un exercice. Les enseignants ont la possibilité de voir quels élèves ont déjà vu ou regardé la vidéo et combien de points ils ont reçu. Une inscription du côté des enseignants est nécessaire, les élèves en revanche ne doivent pas s'inscrire à condition que l'enseignant ait constitué une « classe » virtuelle. Les exercices peuvent être faits indépendamment du lieu. Il faut seulement avoir un ordinateur ou un terminal mobile et avoir accès à Internet. Cette application se prête parfaitement à l'entraînement de tous les types d'exercices de la *compréhension d'écoute* (cf. Nüsse 2020 : 108 & 109).

Lire avec *Antolin*

Antolin est la seule application qui est conçue pour l'entraînement de la *compréhension écrite* dans les cours de français qu'on a trouvée au cours de la recherche. Les premiers quatorze jours sont gratuits, après, une licence pour une seule classe coûte quarante-neuf euros pour une année. Il y a aussi la possibilité de prendre une licence pour toute l'école, qui coûte 219 euros pour une année. Une inscription est obligatoire. Généralement, *Antolin* offre des livres pour les lecteurs francophones de l'école primaire qui se prêtent idéalement pour les premières années d'apprentissage du français langue étrangère. Des exemples actuels pour les différents niveaux sont *Albums T'choupi*, *J'apprends avec Sami et Julie* ou *Les aventures de Victor*. Chaque livre contient aussi des jeux et des quiz (cf. Westermann Gruppe 2022).

2.3.2.2 Compétences diverses

Effectuer des exercices interactifs avec *Learning Apps* et *Learning Snacks*

Learning Apps est une application web gratuite qui se prête à l'entraînement de diverses compétences de toutes les matières scolaires, par exemple de la *connaissance du monde*, de la *compétence lexicale* ou *grammaticale*. Les enseignants ont la possibilité de créer des exercices interactifs « sous forme d'éléments d'apprentissage multimédia » (Nüsse 2020 : 50) ou d'utiliser des exercices déjà préparés par d'autres. Une inscription du côté des enseignants est seulement nécessaire si on a envie de créer individuellement des exercices. Les apprenants ne doivent pas s'inscrire non plus, mais leur inscription permet aux enseignants de voir leurs résultats. Les exercices peuvent être faits et résolus sur l'ordinateur, le smartphone ou la tablette et peuvent contenir des formats médiaux divers comme des images, textes ou vidéos. Des modèles déjà préparés par *Learning Apps* pour par exemple les exercices à choix-multiple ou de classement facilitent la « création » des exercices. Après avoir choisi ou effectué un exercice, on envoie le lien ou le code QR aux élèves afin qu'ils puissent directement ouvrir l'exercice, ce qui permet de le résoudre aussi à la maison. La constitution de « classes » donne aux enseignants accès à la progression des élèves. Comment peut-on utiliser *Learning Apps* dans les cours de français ? On peut par exemple leur donner l'ordre de marquer des villes sur une carte, de chercher des mots dans une grille de mots ou de résoudre un quiz au cours d'une vidéo (cf. Nüsse 2020 : 50 & 51).

Learning Snacks est comparable à *Learning Apps*. Il s'agit aussi d'une application web gratuite basée sur des éléments d'apprentissage multimédia (p.ex. des images ou vidéos) à l'aide

desquelles on peut créer de divers exercices après s'être inscrit. On a aussi le droit d'utiliser des *Snacks* déjà préparés ; pour cela, une inscription n'est pas nécessaire. Les élèves ne doivent pas s'inscrire pour résoudre les exercices ; ils ont seulement besoin d'internet, d'un terminal mobile et d'un code QR qu'ils obtiennent de l'enseignant. Contrairement à *Learning Apps*, les enseignants ont la possibilité de préparer des commentaires que les apprenants reçoivent immédiatement après avoir choisi une réponse, ce qui ressemble à un chat. Tel que l'application *Learning Apps*, *Learning Snacks* permet aussi à constituer des « classes » et à faire les exercices à la maison. Pour les cours de langues, on pourrait par exemple insérer une vidéo (p.ex. d'explication) et leur poser des questions (p.ex. sur les temps) ou leur donner des exercices en ce qui concerne la syntaxe (cf. Nüsse 2020 : 52 & 53).

Résoudre des quiz avec *Kahoot!*, *Socrative* et co.

Kahoot! est une application web gratuite (qu'on peut utiliser sur n'importe quel terminal mobile) à l'aide de laquelle on peut poser des questions à choix multiple d'une manière ludique aux apprenants. Les enseignants présentent leur propre quiz ou un quiz déjà préparé par une autre personne sur n'importe quel sujet par projecteur aux élèves. Après chaque question, on voit les palmarès, ce qui a un impact positif à la motivation des élèves ; pour cela, ceux-ci doivent choisir un nom d'utilisateur avant le « jeu ». Contrairement aux apprenants, du côté des enseignants, une inscription est nécessaire. Pour le quiz, les enseignants ont la possibilité de choisir le nombre de questions et de réponses (correctes) ainsi que la durée de traitement pour les élèves. Quand le quiz est fini, il faut cliquer sur « *done* ». Avant de pouvoir commencer, les apprenants doivent taper le *Game Pin* (qu'ils voient sur le projecteur) sur le site de *Kahoot!* en utilisant un terminal mobile comme leur smartphone ou une tablette (cf. Nüsse 2020 : 58 & 59). Cette application se prête surtout à la révision de divers sujets ou d'aspects linguistiques comme du vocabulaire ou de la grammaire (cf. Dausend 2019 : 51).

Socrative est aussi une application web gratuite avec laquelle on peut créer des questions. La grande différence entre *Kahoot!* et *Socrative* est que le dernier permet à formuler non seulement des questions à choix-multiple, mais aussi des questions ouvertes. Tous les deux donnent la possibilité d'insérer des images ou photos et de jouer en équipe. Afin de pouvoir créer un quiz, une inscription du côté des enseignants est nécessaire. Pour que les élèves aient accès aux questions et réponses, les derniers doivent créer des « *rooms* ». Pendant que les apprenants

répondent aux questions, les enseignants ont la possibilité de voir leur progrès. *Socrative* sert surtout à la révision du vocabulaire (cf. Nüsse 2020 : 66 & 67).

Une autre application gratuite à conseiller pour faire des quiz serait par exemple *Quizlet* (cf. Nüsse 2020 : 48 & 49).

Faire du brainstorming avec *Popplet*, *Answer Garden* et co.

A l'aide de l'application gratuite *Popplet*, on peut faire des remue-méninges interactifs. Les cases libres (appelées « *Popplets* »), permettent d'insérer des textes, des vidéos, des images ou des dessins et peuvent être reliées l'une à l'autre. Le point « *popplet permissions* » permet aux apprenants de travailler ensemble. C'est la raison pour laquelle cette application est aussi adaptée aux travaux et devoirs à la maison. Une inscription du côté des enseignants ainsi que des élèves n'est pas nécessaire. Un désavantage de la version web (il en existe aussi une application « native ») est qu'il faut installer le navigateur *Web Flash* en avance. *Popplet* se prête surtout aux travaux de groupe. Pour les cours de langues étrangères, on pourrait par exemple laisser les élèves « collecter » des mots au cours des projets (cf. Nüsse 2021 : 40 & 41).

Une autre application web gratuite à l'aide de laquelle on peut faire des remue-méninges est *Answer Garden*. Celle-ci sert aussi à créer des nuages de mots. Le plus souvent un mot a été mentionné par les élèves, le plus grand il est présenté. L'enseignant a le droit de décider combien de mots un élève peut écrire. Pour que les apprenants aient accès au site, l'enseignant doit cliquer sur le lien « *Share* ». Un code QR, qu'ils peuvent scanner (à l'aide de leur terminal mobile), apparaît. Ni les enseignants ni les élèves doivent s'inscrire. Tel que *Popplet*, cette application est apte aux travaux de la maison et se prête parfaitement au brainstorming de vocabulaire (cf. Nüsse 2020 : 80 & 81), par exemple sur le sujet de la famille (cf. Bidenko 2019 : 32).

Des applications pareilles gratuites qui sont aussi recommandables pour ces types d'exercices sont *Mentimeter*, *Wortwolken* ou *Word Cloud Generator* (cf. Bidenko 2019 : 32).

Entraîner diverses compétences avec *Busuu* et *Duolingo*

Busuu est un programme gratuit qui peut être utilisé comme application web ou « native » sur des terminaux mobiles. Il s'agit d'une application offrant des leçons différentes qui s'orientent aux *Niveaux Communs* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ainsi qu'aux thèmes quotidiens. Les élèves ont par exemple la possibilité d'apprendre et de rafraîchir le vocabulaire et la grammaire ou de communiquer avec d'autres utilisateurs ou même avec des natifs. Au *Niveau A1*, les apprenants peuvent faire des exercices tels que *se présenter et saluer* ou *parler de soi-même*. L'inscription (par Google, Facebook ou directement) obligatoire permet d'utiliser *Busuu* via n'importe quel terminal mobile. C'est la raison pour laquelle, les élèves y ont non seulement accès à l'école, mais aussi à la maison et en d'autres lieux. C'est pourquoi cet outil digital permet d'enrichir notablement les cours de langues « traditionnels » (cf. Dausend 2019 : 43 & 44).

Une alternative à *Busuu* serait par exemple *Duolingo*. Celui-ci offre aussi gratuitement plusieurs leçons et thèmes pour n'importe quel *Niveau* (cf. Dausend 2019 : 44). Pour pouvoir voir ses progrès, une inscription est nécessaire (cf. Duolingo s.a.).

2.3.2.3 L'offre des outils digitaux

La plupart des outils digitaux dans ce travail ont été pris des livres (classés par ordre alphabétique des auteurs) suivants : *Digital unterrichten. Apps & Co. im Französischunterricht gezielt einsetzen* de Bidenko, Maryna (2019), *Die wichtigsten digitalen Tools für Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Fremdsprachenunterricht. Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für jede Unterrichtsphase* de Dausend, Henriette (2019), *Toolkit Digitale Unterrichtsmedien. 60 Tools für gelungenen digitalen Unterricht* de Nüsse, Sebastian (2020) et *Webtools für den Unterricht. Wie sie zeitsparend und kreativ digitalen Unterricht gestalten und Ihre Schüler langfristig motivieren* de Weider, Thomas (2021). Ceux-ci n'ont pas été choisis par hasard, au contraire, il s'agit des « œuvres » les plus actuels sur les outils digitaux pour l'enseignement et l'apprentissage scolaire qu'on pouvait trouver au cours de la recherche.

Dausend (2019 : 3) est la seule des auteurs mentionnés qui classifie les outils digitaux par les trois phases d'enseignement qui sont la *phase d'immersion*, la *phase de conceptualisation* ainsi que la *phase de réinvestissement* (cf. Banque de Ressources Pédagogiques des enseignant·e·s vaudois·e·s 2020). Pour la première phase elle présente par exemple *Wordle* ou *Popplet Lite*, pour la deuxième entre autres *Toonastic* [sic !] et *Book Creator* et pour la dernière phase par

exemple *Kahoot!* et *Socrative* (cf. Dausend 2019 : 11 – 53). Bidenko (2019 : 3) et Nüsse (2020 : 6 & 7) ont établi une classification similaire. Tous les deux s'orientent dans l'ensemble aux méthodes d'enseignement (dont on comprend les manières d'enseignement) et d'apprentissage (cela inclut l'application des stratégies d'apprentissage pour améliorer sa propre façon d'apprendre) (cf. Nieweler 2019 : 113). Les catégories utilisées par les deux sont *travailler avec des films*, *travailler avec des images*, *travailler avec des quiz ou des sondages*, *travailler avec des collections de mots* (p.ex. cartes mentales ou nuages de mots) et *travailler d'une manière collaborative* (cf. Bidenko 2019 : 3 ; cf. Nüsse 2020 : 6 & 7). Aussi Nüsse (2020 : 6 & 7) et Weider (2021 : 5) partagent quelques catégories, à savoir *outils digitaux pour l'organisation du cours*, *outils digitaux pour le travail interactif* et *outils digitaux pour la création des matériaux*. Weider (2021 : 5) est le seul qui offre des *outils en ligne qui permettent l'administration des élèves* (faisant référence à la notation des absences, retards, etc.). Aucun des livres choisis divise les chapitres selon les compétences (du *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Non seulement Bidenko (2019), Dausend (2019), Nüsse (2020) et Weider (2021) montrent la grande offre d'outils digitaux pour le contexte scolaire, mais aussi Jane Hart (2019), qui regroupe depuis 2007 les résultats de l'*Annual Learning Tools Survey*, au fil de laquelle chaque année plus de 2.500 experts de l'éducation sont invités à parler de leurs dix outils digitaux préférés pour l'enseignement et l'apprentissage (cf. Kulmer 2020). Sur le tableau suivant, elle montre les plus populaires ou bien les plus utilisés de l'année 2019 (cf. Hart 2019) :

Top 200 Tools for Learning 2019	
Top 10	YouTube, Google, PowerPoint, Twitter, LinkedIn, Microsoft Teams, Word, OneDrive, WordPress, Zoom
11-20	Slack, LinkedIn Learning, WhatsApp, X, Facebook, Skype, Articulate
21-40	Kahoot!, Camtasia, TED, Snagit, Trello, Udemy, Padlet, Diigo, Canvas, Y2i, OER Commons, iSpring
41-60	TwitterDeck, Ps, Instagram, Moodle, Coursera, H5P, HiHaHo, Qworkplace
61-80	Audible, Vimeo, EP, Flipgrid, G Suite, Wakelet, i4
81-100	Sp, Pr, Quizlet, Screencastify, Biteable, G Suite, Ae
101-120	edX, FutureLearn, Au, F, 3i, glide, Loom, Poxbox, Moovly, XING, Socrative, Etherpad
121-140	Codecademy, Deep, Totara, Soapbox, Axqnyfy, Google Sites, W, Lectora, Google Alerts
141-160	Newspring, PBWORKS, Nearpod, D2L, Cronycle
161-180	Gomo, Glisser, Jive, Zapier, Alison, Quizizz, Edcost
181-200	Flipped, Docebo, Easelly, Mahara, Fleeq, Cornerstone, LearnDash, Thinkific, Wx, Bluejeans

Tab. 1 : Top 200 Tools for Learning 2019

Source: Hart 2019

Tout en haut de la liste se sont trouvés les outils digitaux classiques comme *YouTube*, *Google*, *PowerPoint* ainsi que les réseaux sociaux *Twitter* et *LinkedIn*. En ce qui concerne les logiciels afin de faire des vidéoconférences, *Zoom* a mené, *Microsoft Teams* et *Skype* ont suivi. Pour le travail collaboratif en ligne par écrit, *Google Docs*, *Google Drive* ainsi que *Slack* se sont trouvés parmi les top vingt. L'outil digital avec lequel la majorité des enseignants ont fait des quiz est *Kahoot!* et celui avec lequel ils ont le plus souvent collecté des mots est *Mentimeter* (cf. Kulmer 2020).

En raison de nombreux confinements en 2020, durant cette année, les plateformes servant à faire des vidéoconférences ont connu un boom. L'année d'après, un plus grand nombre d'outils digitaux divers a été utilisé, dont aussi quelques-uns pas encore utilisés dans les années précédentes (cf. Hart 2021) :

2021 was the YEAR OF DISRUPTION! [mise en évidence originale] There were a substantial number of new tools nominated this year so the main list has now been extended to 300 [mise en évidence originale] tools to accommodate them, and each of the 3 sub-lists has been increased to 150 [mise en évidence originale] tools. Although the top of this year's list is relatively stable, there is quite bit of movement of tools on the rest of the list, and the effect of the new tools has been to push other established tools down – if not off the list altogether. [...]

(Hart 2021)

YouTube est restée l'application préférée ; *Google Search*, *Twitter*, *LinkedIn*, *Google Docs*, *Google Drive* et *PowerPoint* se sont encore trouvés parmi les top dix. *Microsoft Teams* et *Zoom*

ont encore une fois été les outils de visioconférence les plus utilisés, mais aussi des outils avec la même fonction comme *Wonder*, *VooV Meeting* ou *airmeet* avaient été mentionnés pour la première fois. Les outils pour faire des quiz, que Jane (2021) appelle *live engagement tools*, comme *Mentimeter* et *Kahoot!* ont été plus populaires que les années précédentes. Aussi ceux qui fonctionnent de la manière d'un tableau blanc comme *Miro* ou *Mural* ont pris une place plus haute sur la liste.

En regardant les outils digitaux se trouvant dans les livres choisis ainsi que sur les listes de Jane Hart (2019 & 2021), on constate immédiatement que la plupart d'entre eux sont des applications « natives » ou web. Lors de la recherche, il s'est aussi avéré qu'il y a une grande offre d'outils pour l'entraînement digitale des *activités productives*, des *activités de réception orale* ainsi que des compétences *grammaticales* ou *lexicales*, mais qu'il y en a un manque pour les *activités de réception écrite*. Dans tous les livres utilisés, on a trouvé aucune application ou page web explicitement conçue pour cette *activité* (cf. Bidenko 2019 ; Dausend 2019 ; Nüsse 2020 ; Weider 2021). La seule application qui offre des programmes de lectures non seulement pour les cours d'allemand, mais aussi entre autres pour les cours de français sur laquelle on est tombée au cours de la recherche sur internet est *Antolin* (cf. Westermann Gruppe 2022).

Une étude sur l'offre des outils digitaux pour les diverses aptitudes et compétences ne pouvait pas être trouvée. Il existe déjà de nombreux livres sur l'enseignement et l'apprentissage à l'aide des médias digitaux, dont aussi quelques-uns présentant de divers outils digitaux pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (voir dans les références bibliographiques), mais on ne pouvait pas trouver aucun travail sur le développement des *compétences productives* et *réceptives* dans les cours de français ou de langues étrangères en général avec des outils digitaux.

2.3.3 Chances et limites des médias digitaux dans le contexte pédagogique

Certes, les médias digitaux jouent en raison de la digitalisation croissante un rôle de plus en plus considérable dans tous les domaines de la société, aussi à l'école, mais ils apportent non seulement des « avantages », mais aussi des « désavantages » (cf. Schaumburg 2015 : 5). Le but de ce chapitre (et de ce travail) n'est pas de tous les énumérer, mais de montrer leurs chances et limites dans le contexte pédagogique ou bien scolaire. Souvent, un point positif peut aussi

avoir des côtés négatifs et vice versa. C'est pourquoi on ne divisera pas clairement les arguments en chances et limites, mais essayera de les lier fluidement.

Un aspect important des programmes scolaires autrichiens est « *Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt* » (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Comme les médias digitaux jouent un grand rôle dans la vie quotidienne des élèves, il est absolu qu'on les « intègre » aussi dans les cours scolaires (cf. Eichenberg 2018 : 7). Ils peuvent être utilisés de diverses façons pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage : « La créativité pédagogique des enseignants, mais aussi des élèves, est sans limites » (Cristol 2018 : 13). Les médias digitaux permettent par exemple de faire entrer la réalité dans la classe (par exemple par *Virtual* ou *Augmented Reality*, vidéos, etc.), ce qui mène à une représentation plus vivante des contenus (cf. Nüsse 2020 : 11). Les smartphones servent par exemple à faire des quiz (par exemple *Kahoot!* ou *Socrative*) (cf. Cristol 2018 : 13) ou à entraîner le vocabulaire à l'aide des applications diverses (cf. Petko 2020 : 134). Ces trois exemples sont seulement un aperçu des manières d'utiliser les médias digitaux dans le contexte scolaire (cf. Cristol 2018 : 13). Tous ces aspects peuvent avoir un impact positif sur la motivation des apprenants (cf. Schaumburg & Prasse 2019 : 175) et peuvent donc mener à un apprentissage plus durable (cf. Weider 2021 : 10). Mais l'apprentissage à l'aide des terminaux digitaux peut aussi avoir des distractions pour conséquence ; il arrive qu'ils influencent négativement le succès d'apprentissage (cf. Schaumburg 2015 : 43).

Comme déjà mentionné quelques chapitres précédents, l'*e-learning* peut non seulement avoir lieu en classe, mais aussi en dehors de la classe, brièvement, presque partout à n'importe quel moment. Cela favorise d'un côté l'autonomie d'apprentissage, mais peut aussi de l'autre côté causer le sentiment d'être seul du côté des élèves (cf. Cristol 2018 : 20 & 25). Certes, les technologies de l'information et de communication permettent de rester en contact et d'échanger avec les autres, mais Cristol (2018 : 25) parle quand même d'une *solitude interactive*, étant donné que les interactions sont restreintes : « « le face-à-face » [mise en évidence originale] est remplacé par du « côte-à-côte » [mise en évidence originale] » (Cristol 2018 : 25). Passer beaucoup de temps devant l'écran peut non seulement avoir un impact négatif sur le psychisme, mais peut aussi causer des maladies physiques. Les myopies et les douleurs dans le dos par exemple ne sont pas rares. En outre, on ne sait pas encore exactement quelle influence les ondes auront sur notre santé (cf. Cristol 2018 : 26 & 32).

Un nouveau phénomène qui est « apparu » au cours du développement de divers plateformes (ou de l'internet en général) est le cyberharcèlement qui reste encore plus souvent « caché » que le mobbing « classique » (cf. Eichenberg 2018 : 110). Depuis l'année 2018 où le règlement de la protection des données est entré en vigueur, il est obligatoire (dans toute l'Union européenne) de protéger les données des élèves, c'est-à-dire qu'on est obligé de seulement prendre des applications qui sauvegardent les données des élèves sur des mémoires internes (parmi l'Union européenne) pour que des informations sensibles ne parviennent pas dans d'autres pays non-européens (cf. Weider 2021 : 12). Dans ce contexte, se pose la question : avec quels outils digitaux peut-on encore travailler sans transgresser ce règlement ? Cette question est exclue de notre travail, mais ce serait certainement un aspect intéressant à traiter dans un devoir de recherche.

Au cours de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage, les enseignants ou bien les élèves peuvent profiter de la richesse et de l'actualité (contrairement aux médias analogues) des informations sur l'internet (cf. Spitzer 2014, cité d'après Schaumburg 2015 : 44). Mais quelques risques y sont liés : premièrement, il est possible qu'on soit dépassé par le flot d'informations. Deuxièmement, il peut arriver qu'on tombe sur des informations fausses ou des contenus sensibles. Troisièmement, faire des exercices à l'aide d'internet peut « inciter » à faire du plagiat (cf. Eichenberg 2018 : 45 - 47).

Un aspect absolu sans lequel l'enseignement et l'apprentissage digital n'est pas possible est l'équipement technique. Seule la disponibilité de terminaux digitaux ou d'internet ne suffit pas ; c'est aussi la fonctionnalité technique qui est indispensable (cf. Schaumburg 2015 : 49).

Maintenant, quelques chances et risques en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux dans le contexte pédagogique ont été décrits. Quelle influence les médias digitaux ont sur la qualité du succès de l'apprentissage des élèves ne dépend pas principalement du simple usage des médias digitaux, mais surtout de la préparation didactique du côté des enseignants (cf. Deutscher Bundestag 2018 : 11). C'est la raison pour laquelle, dans le chapitre suivant, on présentera des conseils pratiques pour l'enseignement avec les médias en général et spécialement avec les médias digitaux.

2.3.4 Conseils pratiques pour l'utilisation des médias (digitaux) au cours

Dans les chapitres précédents, nous avons appris à connaître les différents types de médias, quelques médias digitaux ainsi que quelques outils digitaux plus exactement. Par ailleurs, nous avons été informés sur leurs chances et risques dans le contexte pédagogique.

Sans doute, les médias (digitaux) jouent un rôle essentiel dans le contexte pédagogique, mais comme déjà mentionné à la fin du chapitre précédant, leur simple usage ne signifie pas nécessairement une meilleure qualité des cours scolaires (cf. Fischer 2017 : 7). Seul un choix raisonné adapté aux élèves ainsi qu'au(x) but(s) éducatif(s) peut mener à une plus-value pédagogique (cf. Petko 2014 : 111). Michael Kerres (2001 : 390 & 391) par exemple propose un mémento pour l'enseignement à l'aide des médias auquel on peut s'orienter. Il mentionne six étapes importantes qui seront décrites dans ce qui suit.

Tout au début, il recommande de définir le *problème de formation (Bildungsproblem)* en se posant les questions suivantes : Quelle est l'idée de ma séquence ? Qui sont les personnes participantes ? Comment sont les conditions générales ? L'étape prochaine consiste à se concentrer sur le choix des médias. Les raisons pour le choix d'un certain média y sont incluses, ses couts, ses avantages ainsi que ses fonctions. Puis, il conseille de réfléchir au groupe cible, par exemple au nombre d'élèves, à leur tranche d'âge, à leurs habitudes d'apprentissage ou à leurs connaissances préalables. La définition des contenus et buts pédagogiques est aussi très importante (cf. Kerres 2001 : 390 & 391). L'idée derrière cela est être conscient de ce que les élèves devraient savoir à la fin du cours ou de la séquence (cf. Petko 2020 : 113). Une structure thématique peut aider. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, il peut être utile de distinguer entre les buts cognitifs (p.ex. faits concrets) ou affectifs (p.ex. valeurs ou normes). Par ailleurs, les différentes formes d'apprentissage devraient être considérées (p.ex. présentations, exercices, simulations, etc.). Lors de la cinquième étape, qui est celle de la *structure didactique* en elle-même, il est proposé de choisir les méthodes didactiques (qui devraient être alternées) qu'on aimerait utiliser. A la fin, on devrait se pencher sur l'*organisation de l'apprentissage* de laquelle s'accompagnent par exemple les questions suivantes : Quels médias sont plus à même d'être combinés avec le média principal ? Comment soutenir les élèves lors des activités ? (cf. Kerres 2021 : 390 & 391).

Une chose est claire : la numérisation rapide change le rôle des enseignants qui ne sont plus seulement des instructeurs, mais plutôt des coachs qui choisissent entre autres les médias digitaux et préparent l'environnement de l'apprentissage (cf. Nüsse 2020 : 11). A la fin, il est aussi important de mentionner que les médias digitaux ne devraient jamais complètement utilisés comme remplacement des médias traditionnels à l'école. C'est en effet une combinaison équilibrée des médias qui fait le succès de l'enseignement et de l'apprentissage (cf. Petko 2014 : 111).

2.4 Résumé

En raison de la numérisation croissante et aussi surtout depuis les mesures de confinement à cause de la pandémie du COVID-19 en printemps 2020 et 2021 et en automne et hiver 2020, les médias digitaux sont indispensables à notre vie quotidienne. En ce qui concerne l'école, c'est non seulement le *décret éducation aux médias* de l'année 2012 qui souligne la nécessité de les « intégrer » dans les cours scolaires, mais aussi les programmes scolaires autrichiens.

Le mot *média* vient de l'adjectif latin *medius*, qui signifie « diffuser » ou « au milieu de ». Les médias sont donc des médiateurs. Comme un « objet » devient un *média* lorsqu'il transmet entre des objets ou des personnes, il y a beaucoup de différents médias. C'est pourquoi le terme *média* est imprécis et qu'une définition universelle n'existe pas. Les médias digitaux se distinguent des médias analogues surtout par les aspects techniques suivants : *matériel (Hardware)*, *logiciel (Software)*, *stockage des données et informations* et *réseaux*. Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les tableaux blancs interactifs électroniques ou les réseaux sociaux sont des exemples pour les médias digitaux.

Dans le contexte pédagogique, il y a quatre termes importants par rapport aux médias, et ce : *pédagogie des médias*, *didactique des médias*, *éducation aux médias* et *compétence médiatique*. La *pédagogie des médias* est le terme générique pour les autres notions mentionnées et inclut tous les aspects en relation avec le rôle pédagogique des médias. Le but de la *didactique des médias* est l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement en s'intéressant à la question comment on peut intégrer les médias d'une manière sensée dans les cours pour pouvoir efficacement et effectivement atteindre les objectifs éducatifs. Cela passe notamment en vérifiant et contrôlant les vieux concepts didactiques, en les adaptant ou en en créant des nouveaux. L'*éducation aux médias* cependant s'intéresse à la question comment on peut

soutenir les individus pour qu'ils puissent utiliser les médias d'une façon compétente. La transmission de la *compétence médiatique* est aussi la cible la plus importante de la *pédagogie des médias*. Comme divers scientifiques avaient défini la *compétence médiatique* différemment et chacune de ces définitions est légitime, il n'y a pas de définition universelle, mais en substance, on en comprend la compétence de bien s'y prendre avec les médias.

La numérisation croissante a mené à des changements par rapport aux formes d'apprentissage ainsi que d'enseignement. Le terme générique pour toutes les manières de l'utilisation des médias digitaux est *e-learning*, c'est-à dire *electronical learning*. Une sous-forme qui se caractérise par un changement entre l'apprentissage en classe et celui à la maison est *blended learning*, aussi connu sous *apprentissage mixte*. Un terme en relation avec *blended learning* est *flipped classroom*. Au lieu de présenter des contenus en classe, on met (en avance) des vidéos ou exercices préparé(e)s à la disposition des apprenants. Ces nouveaux styles d'enseignement et d'apprentissage constituent souvent un défi pour les directeurs, enseignants, élèves ou parents.

Afin de faciliter le travail des enseignants, dans ce chapitre, on a aussi présenté de divers outils digitaux (dont on comprend des ressources en ligne ou des sites Internet) pour l'entraînement des compétences et aptitudes des élèves. Le focus a été mis sur les applications « natives » (ou bien mobiles) ainsi que sur les outils web. Généralement, des applications, on entend des programmes d'application qui doivent être téléchargés. Une application web ou bien un outil web cependant est un logiciel supplémentaire qui peut être simplement consulté sur un navigateur Web sans avoir besoin d'un système d'exploitation spécifique.

En ce qui concerne le contexte pédagogique, les médias digitaux apportent non seulement des « avantages », mais aussi des « inconvénients » qui sont souvent liés l'un à l'autre. Quelle influence l'utilisation des médias digitaux a sur le succès de l'apprentissage des élèves ne dépend pas principalement du simple usage des médias digitaux, mais surtout de la préparation didactique du côté des enseignants. C'est une combinaison équilibrée des médias qui mène au succès.

3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme base du développement des aptitudes et compétences des enseignants

L'idée d'écrire un document homogène sur les aptitudes et compétences pour l'apprentissage et l'enseignement des langues européennes afin de créer et maintenir la richesse culturelle ainsi que la langagière européenne est née en 1991. C'est le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, qui est le résultat de ce processus « en collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà » (Conseil de l'Europe 2001 : 3). Généralement, il s'agit d'un document qui « **offre une base commune** [mise en évidence originale] pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe 2001 : 9). C'est-à-dire que presque chaque enseignement et apprentissage d'une langue sont basés sur cet œuvre. En Autriche, le CECR (édition autrichienne : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) est devenu le modèle de compétences le plus important pour les cours de langues vivantes étrangères (cf. Carnevale et al. 2012 : 8), ce qui est la raison pour laquelle il est aussi la base pour ce travail sur la perception des enseignants en ce qui concerne le renforcement des aptitudes et compétences des apprenants (à l'aide des médias digitaux) au cours d'une langue étrangère.

Il y a deux raisons principales pour son élaboration. La première est d'inciter les utilisateurs ainsi que les apprenants à réfléchir à diverses questions comme ce que nous faisons lors des échanges oraux ou écrits ou comment on peut aider les gens lorsqu'ils apprennent une langue. Le deuxième objectif cependant consiste à « **faciliter les échanges d'informations** [mise en évidence originale] » (Conseil de l'Europe 2001 : 4) entre les enseignants et les apprenants avec le but que les enseignants puissent rendre visible et rendre clair leurs souhaits par rapport aux élèves.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* poursuit aussi différentes fonctions. D'un côté, il mentionne et décrit les connaissances ainsi que les habilités nécessaires pour un *comportement langagier efficace*, de l'autre côté, il présente et décrit les *niveaux de compétences*. Mais l'idée derrière n'est pas de dire aux praticiens ce qu'il faut enseigner ou apprendre aux cours de langues vivantes et pas non plus comment il faut l'apprendre (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 4). En premier lieu, le document cible à soutenir les enseignants lors

de l'élaboration des cours d'apprentissage en mettant divers outils à disposition et en deuxième lieu, à accompagner et soutenir les apprenants pendant l'apprentissage d'une langue étrangère vivante (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 12). En offrant « une base commune » (Conseil de l'Europe 2001 : 9) par rapport aux buts d'apprentissage et d'enseignement, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* rend l'enseignement et l'apprentissage d'une langue européenne plus transparents et la coopération internationale en ce qui concerne les langues vivantes plus facile (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 9) :

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* [mise en évidence originale] améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.

(Conseil de l'Europe 2001 : 9)

Cette citation montre que la cible principale du *Cadre européen commun de référence pour les langues* est d'améliorer la communication entre les gens parlant des langues européennes (Conseil de l'Europe 2001 : 4).

3.1 Le modèle de compétences et le terme de la compétence

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* se sert d'une *perspective actionnelle*, ce qui veut dire que les utilisateurs d'une langue sont vus comme des *acteurs sociaux* qui entraînent et développent diverses compétences (non seulement langagières) et aptitudes au cours de l'enseignement de la langue. Les *compétences générales* ainsi que les *compétences à communiquer langagièrement* sont les conditions préalables pour la réalisation des *activités langagières*. C'est pourquoi cette *perspective actionnelle* considère aussi « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Le Conseil de l'Europe (2001 : 15) décrit l'enseignement et l'apprentissage comme suit :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** [mise en évidence originale] et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement** [mise en évidence originale]. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** [mise en évidence originale] et des **conditions** [mise en évidence originale] variés et en se pliant à différentes **contraintes**

[mise en évidence originale] afin de réaliser des **activités langagières** [mise en évidence originale] permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** [mise en évidence originale] portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** [mise en évidence originale] particuliers, en mobilisant les **stratégies** [mise en évidence originale] qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** [mise en évidence originale] à effectuer.

(Conseil de l'Europe 2001 : 15)

Les *compétences générales*, la *compétence à communiquer langagièrement* et les *activités langagières* seront présentées dans les prochains sous-chapitres après l'explication des termes *compétence* et *aptitude* et des *niveaux communs de référence*, parce que pour pouvoir (mieux) comprendre le titre *Une étude empirique sur la perception des enseignants en ce qui concerne le développement des aptitudes et compétences des apprenants au cours de l'apprentissage des langues étrangères*, il est nécessaire de définir brièvement les termes *compétence* et *aptitude*.

C'est le linguiste Noam Chomsky qui a introduit le terme de la *compétence* en 1959 pour la première fois. Il n'y a pas de définition universelle pour cette notion, mais c'est celle de Franz Emanuel Weinert qui est la plus répandue (cf. Burwitz-Melzer et al. 2016 : 85 & 86). Par *compétence*, il entend non seulement « les capacités et aptitudes cognitives de résoudre certains problèmes » (Weinert 2001 : 27), mais aussi « les bonnes volontés ainsi que les habiletés d'utiliser les résolutions de problèmes d'une manière réussie et responsable dans des situations variables » (Weinert 2001 : 27) :

Kompetenzen [mise en évidence originale] sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

(Weinert 2001 : 27)

La définition dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ressemble à celle-ci. Le Conseil de l'Europe (2001 : 15) les définit comme suit : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».

Ces définitions montrent que les aptitudes ou bien les habiletés font partie des compétences. Dans ce document, les aptitudes sont regroupées par le terme *activités* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 15).

Pour savoir ce qu'on peut atteindre d'un apprenant à une certaine phase d'apprentissage d'une langue vivante européenne, le *CECR* présente à l'aide des *descripteurs* (p.ex. *capacité à faire*) des *Niveaux communs de référence* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 24 & 29). De cette façon, les connaissances linguistiques sont décrites d'une manière homogène pour tout l'Europe et l'apprentissage ainsi que l'enseignement des langues vivantes européennes deviennent plus transparents (cf. Born-Lechleitner 2009 : 6 ; cf. Conseil de l'Europe 2001 : 9). Afin de mieux illustrer les *Niveaux communs de référence*, le Conseil de l'Europe (2001 : 25) se sert d'une *arborescence* de trois *Niveaux généraux*, à savoir *A (Utilisateur élémentaire)*, *B (Utilisateur indépendant)* et *C (Utilisateur expérimenté)* qui correspondent au *niveau de base*, *niveau intermédiaire* et *niveau avancé*. Ces trois *niveaux généraux* sont divisés en six *Niveaux communs de référence* qui sont le *Niveau introductif ou découverte (A1)*, le *Niveau intermédiaire ou de survie (A2)*, le *Niveau seuil (B1)*, le *Niveau avancé ou utilisateur indépendant (B2)*, le *Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (C1)* et la *Maîtrise (C2)* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 25). Un aperçu sur ces six *Niveaux communs de référence* donnera le tableau ci-dessous (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 25) :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 2 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 25

3.1.1 Compétences générales individuelles

Celles-ci « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Parmi les *compétences générales individuelles*, on distingue les *savoirs*, le *savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre*, qui seront présentés dans ce qui suit (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 16).

3.1.1.1 Savoirs ou connaissance déclarative

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* utilise pour les *savoirs* aussi le terme *connaissance déclarative*. On en comprend les connaissances étant le résultat de « l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (Conseil de l'Europe 2001 : 16). Le fait que chaque communication entre les humains dépend d'une *connaissance partagée du monde* montre clairement que les compétences qui sont directement liées à la langue et à la culture comme les *compétences académiques* ne suffisent pas et que les *connaissances du monde*, désignées dans ce document *empiriques relatives à la vie quotidienne*, jouent aussi un rôle important pour les *activités langagières* au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Y compris sont par exemple les connaissances sur la routine quotidienne ou sur le déroulement des repas. Pour la communication interculturelle nécessaires sont le savoir sur les valeurs ou les croyances non seulement de groupes sociaux d'autres pays, mais aussi d'autres régions (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 16). La *connaissance déclarative* varie non seulement d'une culture à l'autre, mais aussi d'un individu à l'autre (cf. Conseil des ministres de l'Éducation 2010 : 12). C'est pourquoi les *savoirs* ou bien la *connaissance déclarative* sont divisés en *culture générale (connaissance du monde)*, en *savoir socioculturel* et en *prise de conscience interculturelle* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 81).

Les bases de la *connaissance du monde* se développent déjà lors d'un très jeune âge et s'élargissent d'un côté avec expérience, de l'autre avec éducation au fil de la vie jusqu'à la morte. Elle contient par exemple les connaissances des personnes, des lieux ou des objets, mais tout en haut se trouve la *connaissance factuelle* sur le pays ou même sur les pays où on parle

cette langue. Y compris sont les caractéristiques économiques, politiques, démographiques et géographiques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 82).

Par le *savoir socioculturel*, on entend le savoir concernant la société ainsi que la culture de la société. Les aspects typiques qui sont caractéristiques pour la société européenne ainsi que sa culture, peuvent se référer à la *vie quotidienne* (p.ex. les hobbies, les manières de table, etc.), aux *conditions de vie* (p.ex. la couche sociale ou les conditions de vie), aux *relations interpersonnelles* (p.ex. les divers types de relations), aux *valeurs, croyances et comportements* (par rapport aux religions, aux minorités religieuses ou ethniques, etc.), au *langage du corps* (p.ex. la mimique ou gestuelle, etc.), au *savoir-vivre* (p.ex. par rapport aux comportements du côté de l'hôte ou de l'invité) et aux *comportements rituels* (p.ex. la naissance, le mariage ou la mort) (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 83).

La *prise de conscience interculturelle* signifie être conscient des différences régionales et sociales. Important est aussi de savoir comment une société apparaît du point de vue d'une autre société. Souvent, il s'agit des stéréotypes nationaux (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 83).

3.1.1.2 *Savoir-faire ou habiletés*

Continuons avec les *savoir-faire* ou les *habiletés* qui signifient plus que la connaissance théorique, et ce savoir comment faire quelque chose comme jouer d'un instrument ou conduire la voiture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 16). Le Conseil des ministres de l'Éducation (2010 : 12) parle *des aptitudes pratiques*.

Les *savoir-faire* ou bien les *habiletés* se composent d'un côté des *aptitudes pratiques* ou bien des *savoir-faire*, de l'autre côté des *aptitudes* ou bien des *savoir-faire interculturels* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 84).

Les premiers, c'est-à-dire les *aptitudes pratiques*, aussi connus sous *savoir-faire*, contiennent les *aptitudes sociales*, les *aptitudes de la vie quotidienne*, les *aptitudes techniques et professionnelles* et les *aptitudes propres aux loisirs*. Les *aptitudes sociales* incluent les mêmes points que le *savoir socioculturel*. La grande différence entre ces deux est que le *savoir socioculturel* présuppose que l'apprenant connaisse les aspects qui sont caractéristiques pour la société ainsi que la culture européenne, les *aptitudes sociales* cependant, « la capacité de se conduire selon les principes [...] et de réaliser les routines attendues pour autant que cela soit

considéré convenable, surtout pour les étrangers » (Conseil de l'Europe 2001 : 84). Les *aptitudes de la vie quotidienne* signifient être capable de réaliser d'une manière effective toutes les routines du quotidien, par exemple cuisiner, manger, se laver ou s'habiller. Les *aptitudes techniques et professionnelles*, incluent toutes les capacités du cerveau et du corps. Des *aptitudes propres aux loisirs*, on comprend toutes les habiletés qui sont importantes pour réaliser ses loisirs comme les sports, les arts, et cetera (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 84).

Les *aptitudes* ou bien les *savoir-faire interculturels* veulent dire être apte à relier la propre culture à la culture étrangère, être sensible aux autres cultures, être capable de manier des malentendus ainsi que des conflits avec efficacité et de se libérer des clichés (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 84).

3.1.1.3 Savoir-être

Par les *savoir-être*, on entend le caractère individuel d'une personne tant que ses motivations ou attitudes, ce qui montre que les *savoir-être* ne sont pas constants et peuvent varier (cf. Conseil des ministres de l'Éducation 2010 : 12). Tous ces facteurs sont difficiles à qualifier et à relever, mais jouent quand même un rôle important pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. C'est pourquoi ils sont mentionnés d'une manière explicite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour lequel leur développement est un but pour les raisons suivantes : ils font partie des *compétences générales individuelles* et sont par conséquent aussi des composants fixes de chaque individu. Les *savoir-être* sont déjà ancrés culturellement. Montrer de la politesse ou de la sympathie pendant une conversation par exemple peut être considéré comme déplacé ou impoli du côté de l'interlocuteur d'une autre culture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17). Les *savoir-être* incluent les *attitudes*, les *motivations*, les *valeurs*, les *croyances*, les *styles cognitifs* ainsi que les *traits de la personnalité* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 84).

3.1.1.4 Savoir-apprendre

Généralement, les *savoir-apprendre* se composent « de la **capacité à observer** [mise en évidence originale] de nouvelles expériences, à y **participer** [mise en évidence originale] et à **intégrer** [mise en évidence originale] cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (Conseil de l'Europe 2001 : 85) et incluent les trois autres

compétences générales individuelles qui viennent d'être expliquées dans les sous-chapitres précédents, et ce : *savoir, savoir-faire et savoir-être*. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les *savoir-apprendre* sont décrits comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre » (Conseil de l'Europe 2001 : 17), peu importe que l'autre soit une autre personne, une autre langue, une autre culture, et cetera. Les composantes des *savoir-apprendre* sont la *conscience de la langue et de la communication*, les *aptitudes phonétiques*, les *aptitudes à l'étude* ainsi que les *aptitudes (à la découverte) heuristique* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 85).

La *conscience de la langue et de la communication* veut dire connaître et comprendre les principes de l'organisation ainsi que de l'utilisation des langues si bien que l'intégration d'une nouvelle expérience ou bien d'un nouveau savoir à l'expérience existante ou bien au savoir déjà existant soit possible (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 85).

De la *conscience* et des *aptitudes phonétiques*, on comprend connaître et être apte à utiliser les règles de prononciation d'une nouvelle langue. Sont inclus être capable de prononcer des sons pas connus, reconnaître et lier des séquences sonores et comprendre et maîtriser les processus de production ainsi que de réception par rapport aux sons (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86).

Les *aptitudes à l'étude* contiennent la capacité de profiter de toute occasion d'apprentissage, de se servir de tous les matériaux qu'on peut trouver, de chercher autonomement du matériel, d'apprendre en observant ou participant directement aux conversations et de connaître ses propres besoins (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86).

Les *aptitudes (à la découverte) heuristiques* se distinguent par les capacités suivantes : l'accommodation aux expériences nouvelles, c'est-à-dire par exemple aux cultures nouvelles, aux gens nouveaux, et cetera (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86).

3.1.2 *Compétences communicatives langagières*

Pour la réalisation des *activités langagières*, les apprenants ont non seulement besoin des *compétences générales individuelles*, mais aussi des *compétences communicatives langagières*, aussi appelées *compétences à communiquer langagièrement*. Elles contiennent trois composantes qui sont les *compétences linguistiques*, les *compétences sociolinguistiques* ainsi

que les *compétences pragmatiques*. Celles-ci seront présentées dans les sous-chapitres suivants (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).

3.1.2.1 *Compétences linguistiques*

Les *compétences linguistiques* sont liées aux *savoir* et *savoir-faire*, qui font référence aux dimensions du système d'une langue comme au lexique, à la syntaxe ou à la phonétique. Elles se distinguent non seulement d'une personne à l'autre, mais peuvent aussi avoir des *variations internes* dont on comprend les différences en ce qui concerne les connaissances au sein d'un individu, ce qui est souvent le cas chez une personne plurilingue chez laquelle elles sont le résultat de ses compétences plurilingues (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17 & 18). Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on distingue cinq composantes principales, à savoir la *compétence lexicale*, la *compétence grammaticale*, la *compétence sémantique*, la *compétence phonologique* ainsi que la *compétence orthographique*. Avant de les expliquer, il est encore important à mentionner qu'il n'y a pas de modèle universel accepté quant à la classification des catégories des *compétences linguistiques* et qu'elles peuvent varier dépendant du cadre de référence (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86 & 87).

Sous la *compétence lexicale*, on comprend d'un côté le savoir, de l'autre côté l'aptitude à appliquer le vocabulaire d'une langue (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 88).

On parle de la *compétence grammaticale* quand une personne connaît le répertoire grammatical d'une langue et quand elle est capable d'y avoir recours. Il en résulte que la *compétence grammaticale* est plus que la simple mémorisation ou reproduction des phrases qu'on a apprises par cœur.

La *compétence sémantique* « traite de l'organisation de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (Conseil de l'Europe 2001 : 91) et est nécessaire pour la communication. Les connecteurs sont des exemples (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 91 & 92).

La *compétence orthographique* considère que les apprenants d'une langue européenne sont aptes à *percevoir* ainsi qu'à *produire* des symboles constituant un texte écrit. Des exemples sont les signes de ponctuation, l'écriture majuscule et minuscule ou l'orthographe exacte (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 92).

On parle de la *compétence orthoépique* quand une personne est capable de prononcer un mot de manière correcte, que ce soit lors de la lecture d'un texte écrit, ou dans un discours (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 92).

3.1.2.2 *Compétences sociolinguistiques*

Les *compétences sociolinguistiques* contiennent tous les aspects socioculturels lors de l'utilisation d'une langue, vu que « la langue est un phénomène social » (Conseil de l'Europe 2001 : 93). C'est la raison pour laquelle les normes sociales comme les règles de politesse, les sexes, les statuts ou les groupes sociaux exercent une grande influence sur la communication entre gens de cultures différentes, même si les interlocuteurs n'en sont pas conscients en eux-mêmes (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17). Dans ce document, ces compétences sont divisées en cinq aspects, et ce en *marqueurs des relations sociales*, en *règles de politesse*, en *expressions de la sagesse populaire*, en *différences de registre* ainsi qu'en *dialecte* et en *accent* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 93).

Les *marqueurs des relations sociales* varient dépendant de la langue ainsi que de la culture, parce qu'ils sont sous l'influence de divers aspects comme du statut social des interlocuteurs ou du registre du discours. Sont inclus par exemple le *choix des salutations* ou *des formes d'adresse* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 93).

Les *règles de politesse* se distinguent aussi entre les cultures et sont une des raisons les plus grandes pour les malentendus entre les interlocuteurs de cultures différentes. Dans *le Cadre européen commun de référence pour les langues*, des exemples sont montrés de l'intérêt, s'excuser ou utiliser d'une manière correcte les formules de politesse (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 94).

Les *expressions de la sagesse populaire* contiennent par exemple les proverbes, les expressions familières, les attitudes ou bien les clichés ou les valeurs (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 94).

Les *différences de registre* renvoient « aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents » (Conseil de l'Europe 2001 : 94).

Aussi les *dialectes* ainsi que les *accents* font partie de la *compétence sociolinguistique*. Non seulement les pays européens se distinguent par rapport à la langue et à la culture, mais aussi

les régions d'un seul pays. C'est la raison pour laquelle les caractéristiques du *dialecte* peuvent être un indice d'où l'interlocuteur vient. Reconnaître les *marqueurs linguistiques* est alors entre autres un principe de la *compétence sociolinguistique* que les apprenants doivent acquérir (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 94).

3.1.2.3 *Compétences pragmatiques*

Pour les *compétences pragmatiques* les facteurs culturels jouent à peine un rôle. En substance, il s'agit de la connaissance des apprenants en ce qui concerne les « principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés ou adaptés, utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives, segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels » (Conseil de l'Europe 2001 : 96). L'organisation, la structuration et l'adaptation, c'est-à-dire le premier point, sont réunies sous le terme *compétence discursive*, le deuxième point sous *compétence fonctionnelle* et le dernier point sous *compétence de conception schématique*. Pour la dernière compétence, le document n'offre pas d'explication (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 96 & 100).

De la *compétence discursive*, on comprend la capacité des apprenants d'une langue de structurer les phrases de telle sorte que des passages logiques et cohérents se constituent. Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants produisent généralement des interventions courtes étant d'une longueur d'une seule phrase. La *compétence discursive* devient de plus en plus importante aux niveaux supérieurs (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 96).

La *compétence fonctionnelle* « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (Conseil de l'Europe 2001 : 98). On parle aussi de la *compétence conversationnelle* qui contient par exemple les aspects suivants : faire des rapports, demander et répondre, montrer ses sentiments ou prodiguer des conseils (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 98).

3.1.3 *Activités langagières*

« **Les activités langagières** [mise en évidence originale] impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Parmi celles-ci, le Conseil de l'Europe (2001 : 18) distingue la *réception*, la *production*, l'*interaction* et la *médiation* qui peuvent toutes être réalisées à l'écrit et à l'oral. Toutes ces

activités dépendent l'une de l'autre (cf. Nieweler et al. 2017 : 116). Dans l'édition allemande du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on parle des *Aktivitäten* (cf. Trim et al. 2001 : 62).

Lors de l'étude empirique de ce travail, le focus sera mis sur la *réception* ainsi que la *production*, parce qu'elles sont les plus importantes pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage d'une langue ; elles sont « indispensables dans le jeu même de l'interaction » (Conseil de l'Europe 2001 : 18). Par ailleurs, elles sont celles qui sont demandées directement pour le baccalauréat standardisé et qui doivent être entraînées explicitement au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. Bundesministerium für Kunst und Kultur 2014 : 1). Pour chaque seule *activité de réception* et *de production* compte : on décrira tout d'abord ce qu'on comprend de l'*activité*, puis, on présentera brièvement les difficultés qui y sont liées et donnera quelques idées générales pour son entraînement.

3.1.3.1 *Activités de production*

Les *activités de production* sont divisées en *activités de production orale* et *écrite* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48). Dans ce qui suit, ces deux types seront expliqués plus précisément.

La production orale

Commençons avec la *production orale*, qui correspond à *parler* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48) et qui est une *activité* très difficile pour un apprenant d'une langue étrangère, vu qu'elle présuppose certaines autres connaissances, surtout des connaissances grammaticales, lexicales et phonétiques. C'est pourquoi, la capacité de parler est souvent même considérée comme le niveau général que quelqu'un a dans une certaine langue (cf. Nieweler et al. 2017 : 124 & 125). Lors d'une *production orale*, l'apprenant d'une langue produit oralement un énoncé qu'un ou plusieurs auditeurs reçoivent (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48). C'est pourquoi elle joue un grand rôle dans beaucoup de secteurs académiques ou professionnels (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 18). Un exemple pour la *production orale* est le discours. Au cours de la *production orale*, on a aussi besoin des compétences suivantes : « de lire un texte écrit à haute voix, de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.), de jouer un rôle qui a été répété, de parler spontanément, de chanter » (Conseil de l'Europe 2001 : 48). Les *normes éducatives (Bildungsstandards)* divisent la *production orale*

en deux aspects, à savoir en *participer à des conversations (An Gesprächen teilnehmen)* ainsi qu'en *parler cohéremment et d'une manière monologique (Zusammenhängendes monologisches Sprechen)* (cf. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012 : 16 & 17). Le Conseil de l'Europe (2001 : 51 & 52) cependant, différencie cinq *échelles* : une *échelle* pour la *production orale générale*, une pour le *monologue suivi (décrire l'expérience)*, une pour le *monologue suivi (argumenter)*, une pour les *annonces publiques* et une pour *s'adresser à un auditoire*. Toutes les cinq incluent le *Niveau A1* jusqu'au *Niveau C2* et utilisent les *descripteurs pouvoir faire*. Le focus dans ce travail sera mis sur l'*échelle* pour la *production orale générale*, car elle inclut aussi les autres *échelles* mentionnées (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51 & 52).

Comme le titre de la première *échelle* montre, il s'agit des connaissances que les apprenants acquièrent pour parler en général, c'est-à-dire pour la *production orale générale*. Au *Niveau A1*, l'apprenant peut parler des choses ainsi que des gens à l'aide des mots et expressions simples. Au *Niveau A2*, il peut en plus *décrire* les circonstances, ses préférences et aversions en utilisant des phrases faciles qui ne sont pas articulées. Au *Niveau* suivant, et ce au *Niveau B1*, l'apprenant peut *décrire* d'une manière directe et simple des sujets différents « comme une succession linéaire de points » (Conseil de l'Europe 2001 : 49) à condition qu'il s'agisse de son domaine. Pouvoir *présenter* de divers sujets de son propre domaine en utilisant des justifications ainsi que des exemples caractérisent entre autres le *Niveau B2*. Par ailleurs, à ce *Niveau*, l'apprenant peut *décrire* un sujet d'une façon méthodique en faisant ressortir les aspects importants. Au *Niveau C1*, l'apprenant peut *présenter* ou *décrire* des sujets complexes en soulignant les points essentiels afin d'atteindre une conclusion adéquate. Au dernier *Niveau*, à savoir au *Niveau C2*, il « peut produire un discours élaboré » (Conseil de l'Europe 2001 : 49) et logiquement structurée.

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tab. 3 : production orale générale

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 49

Comme déjà mentionné, *parler* est une *activité* difficile à apprendre (qui peut même rester une difficulté pour quelques apprenants (surtout en français) tout en ayant déjà un *Niveau* plus haut), parce qu'elle présuppose beaucoup d'autres compétences. La manière de prononcer et la manière d'accentuer peuvent avoir une grande influence sur le succès d'une conversation. C'est pourquoi il est essentiel de les entraîner surtout au début de l'apprentissage d'une langue. Répéter, jouer des dialogues ou effectuer des exercices d'écoute et en parler après sont des exemples pour son entraînement. Importantes pour la *production orale* sont aussi les expressions idiomatiques. Ce sont les bandes dessinées, dans lesquelles on en trouve beaucoup, qui s'y prêtent bien (Nieweler et al. 2017 : 124 & 125).

La production écrite

Par la *production écrite*, on entend *écrire* ou bien l'*expression écrite*, ce qui veut dire qu'un utilisateur d'une langue écrit un texte qu'un ou plusieurs lecteurs reçoivent. Des exemples sont « remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., [...] écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. » (Conseil de l'Europe 2001 : 51).

C'est le même cas que pour la *production orale*, il y a une *échelle globale* et des *sous-échelles*, et ce : pour l'*écriture créative* et pour les *essais et rapports* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 52).

En ce qui concerne l'*échelle globale*, le *Niveau introductif ou découvert (A1)* se caractérise par utiliser des mots, expressions et phrases faciles qui sont écrites de façon isolée. Au *Niveau* suivant, c'est-à-dire au *Niveau A2*, l'apprenant peut *écrire* diverses expressions et phrases faciles en les reliant à l'aide des connecteurs simples comme « mais », « et » et « parce que ». Au *Niveau B1*, il peut produire des textes structurés et cohérents, mais quand même simples, sur divers thèmes d'un domaine qui lui sont familiers. Au *Niveau avancé ou utilisateur indépendant (B2)*, on peut aussi *écrire* des textes structurés et cohérents sur des sujets auxquels on s'intéresse. Nouveau est qu'on est capable de donner des arguments ainsi que des objections. Pouvoir produire des textes liés et structurés sur des sujets complexes en donnant son propre point de vue ou bien ses opinions, des justifications ou des arguments afin de venir à une conclusion adéquate sont des buts du *Niveau C1*. Au dernier *Niveau*, qui est le *Niveau Maîtrise (C2)*, on peut *écrire* des textes complexes et logiquement structurés afin que le lecteur puisse trouver et comprendre les aspects essentiels (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).

	PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Tab. 4 : production écrite générale

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 51

Tel que l'*échelle générale* montre, la *production orale générale* demande non seulement des connaissances orthographiques, mais aussi l'aptitude à formuler des phrases ainsi qu'à créer un texte cohérent (cf. Nieweler et al. 2017 : 127 & 340). Aussi la connaissance sur les différents types de textes ainsi que sur leurs caractéristiques est nécessaire (cf. Decke-Cornill & Küster

2015 : 190). Tous ces aspects doivent être entraînés régulièrement (cf. Krings, dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 110). Par ailleurs, afin de faciliter le processus de l'écriture, il est important de respecter les *phases d'écriture* qui sont les suivantes : la *phase de planification*, la *phase de recherche et de documentation*, la *phase de structuration*, la *phase de formulation* et la *phase de remaniement* (cf. Krings, dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 110). Pour motiver les élèves à écrire, surtout les textes authentiques comme écrire des courriels ou des blogs se prêtent (cf. Decke-Cornill & Küster 2015 : 191). Mais aussi l'entraînement des types de textes classiques ou bien littéraires est nécessaire (cf. Nieweler et al. 2017 : 214).

3.1.3.2 Activités de réception

Comme déjà mentionné dans le sous-chapitre précédent, la *réception* partage avec la *production* la première place en ce qui concerne l'importance ainsi que la fréquence de l'usage des *activités langagières* et joue donc un grand rôle lors de l'apprentissage d'une langue. Les *activités de réception* demandent souvent de la concentration et du silence du côté de l'auditeur pour pouvoir comprendre des informations (importantes ou demandées) (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 18). Elles contiennent en gros les *activités d'écoute* et les *activités de lecture* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54). Plus précisément, on distingue les *activités de réception orale*, les *activités de réception visuelle* et les *activités de réception audiovisuelle* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54 - 59).

La compréhension de l'oral

Par les *activités de réception orale*, on entend l'*écoute* ou bien la *compréhension de l'oral*. Pendant une telle activité, l'apprenant, qui est dans ce cas l'auditeur, écoute un texte oral ou bien parlé qui a été/est produit par un ou plusieurs locuteurs. Des exemples sont « écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.), fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma), être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.), surprendre une conversation, etc. » (Conseil de l'Europe 2001 : 54). Lors d'une *compréhension de l'oral*, l'apprenant peut par exemple comprendre des *informations globales*, des *informations particulières* ou des *informations détaillées* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54). Comme pour la *production*, il y a une *échelle* pour la *compréhension générale de l'oral* et des *sous-échelles*, et ce une pour *comprendre une interaction entre les locuteurs natifs*, une pour *comprendre en tant qu'auditeur*, une pour

comprendre des annonces et instructions orales et une pour *comprendre des émissions de radio et des enregistrements* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 55 & 56).

Pour l'échelle de la *compréhension générale de l'oral* surtout le verbe *comprendre*, mais aussi le verbe *suivre* sont utilisés. Au *Niveau introductif* ou *découvert (A1)*, l'apprenant peut *comprendre* les interventions quand elles sont courtes et simples et quand elles contiennent des pauses (afin que l'auditeur puisse réfléchir au sens de ce qu'on vient de dire). Par ailleurs, l'interlocuteur doit parler lentement et clairement. Pouvoir *comprendre* des mots simples et des expressions fréquentes par rapport aux sujets proches comme les informations sur soi-même ou sur la famille font partie du *Niveau A2*. Inclut aussi l'aspect suivant : pouvoir *comprendre* assez afin d'être capable de réagir et répondre aux besoins et demandes pourvu que la langue soit claire. Au *Niveau* suivant, qui est le *Niveau seuil (B1)*, l'apprenant peut *comprendre* les aspects essentiels d'un sujet connu et des faits à condition qu'il s'agit d'un sujet relié au quotidien privé ou professionnel. Le *Niveau B2* « demande » déjà beaucoup de l'apprenant. Il peut *comprendre* les points essentiels lors d'une intervention complexe dans une langue standard sur un thème abstrait. De plus, il peut *suivre* les informations d'une intervention ainsi que les argumentations compliquées quand il s'agit d'un sujet auquel il est familier et quand des marqueurs, qui rendent la structure claire, sont utilisés. Il peut même « comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers » (Conseil de l'Europe 2001 : 55) du contexte sociale, universitaire, professionnel ou personnel. Sauf des bruits de fond forts, une structure confuse ainsi que des expressions idiomatiques peuvent exercer une influence négative sur la compréhension. Au *Niveau C1*, l'apprenant peut *suivre* des interventions sur des sujets compliqués ou abstraits tout en ne faisant pas partie de leur propre domaine ou bien tout en ne lui étant pas familiers et même si les interventions ne sont pas structurées clairement. Par ailleurs, il peut reconnaître et *comprendre* des expressions idiomatiques. Pouvoir *comprendre* chaque intervention (de n'importe quel sujet), qu'elle soit entre les yeux ou à la radio, caractérise le dernier *Niveau*, et ce la *Maîtrise (C2)* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 55).

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

Tab. 5 : compréhension générale de l'oral

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 55

Les bruits de fond, la vitesse de parole, les accents ou les dialectes, la liaison et le nombre de porte-paroles sont entre-autres des aspects qui peuvent rendre la *compréhension de l'oral* difficile. C'est pourquoi il est important que les enseignants clarifient qu'il ne faut pas comprendre chaque mot : dans ce cas, on parle d'une *compréhension sélective*. Par ailleurs, il est recommandé d'aller de la *compréhension globale* à la *compréhension détaillée*. La première veut dire qu'on se concentre sur le contexte ou le contenu en générale, la deuxième cependant, qu'on essaie de comprendre les informations « profondes ». Importantes pour préparer les apprenants à la *compréhension de l'oral* ainsi que pour la faire plus facile sont les *activités avant l'écoute* comme montrer des images, faire des remue-méninges ou donner des mots-clés. Les *exercices vrai ou faux*, les *questionnaires à choix multiples* et les *textes à trous* se prêtent entre autres comme *activités pendant l'écoute* (cf. Nieweler et al. 2006 : 111 - 113). Des exemples typiques pour la *compréhension générale de l'oral* sont des annonces (p.ex. à la radio, à l'aéroport ou à la gare) (cf. Badstübner-Kizik s.a., dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 93).

Les activités de réception audiovisuelle

Quand l'apprenant d'une langue reçoit des *informations auditives et visuelles* en même temps, on parle des *activités de réception audiovisuelle*. Sont y compris « suivre des yeux un texte lu à haute voix, regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré, utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom, etc.) » (Conseil de l'Europe 2001 : 59). Le Conseil de l'Europe (2001 : 59) propose une *échelle pour comprendre des émissions de télévision et des films*.

Pour le premier *Niveau*, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'offre pas de descripteurs. Au *Niveau A2*, l'apprenant est capable de *comprendre* les informations essentielles quand elles sont accompagnées par des éléments visuels et quand la langue standard est utilisée. Au *Niveau* suivant, qui est le *Niveau B1*, il peut *suivre* le contenu de divers films à condition qu'on n'y parle pas beaucoup. De plus, l'apprenant est apte à *comprendre* un grand nombre de programmes télévisés s'il s'agit de sujets connus. Le *Niveau avancé (B2)* se caractérise par la compréhension du contenu des tables rondes, des interviews, des documentaires, et cetera. Les *Niveaux C1* et *C2* se distinguent des *Niveaux inférieurs* par la capacité à comprendre des films dans lesquels on utilise non seulement la langue standard, mais aussi l'argot (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 59).

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS
C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
B2	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.
B1	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tab. 6 : comprendre des émissions de télévision et des films

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 59

Le support visuel peut d'un côté faciliter la compréhension de ce qui est dit (vu que les images par exemple laissent souvent supposer le contenu), de l'autre côté il peut mener à des excès de sollicitations. C'est pourquoi surtout pour les *activités de réception audiovisuelle*, il est aussi inévitable de faire des *activités avant l'écoute* pour préparer les apprenants à l'exercice et d'aller de la *compréhension globale* jusqu'à la *compréhension détaillée* (cf. Decke-Cornill & Küster 2015 : 181 & 183). Des exemples pour l'entraînement de la *réception audiovisuelle* sont regarder des films, des feuilletons télévisés ou des documentaires (cf. Badstübner-Kizik, dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 94). Il est recommandé de montrer seulement des séquences courtes (pas à pas) pour ne pas frustrer les élèves (cf. Nieweler et al. 2006 : 114).

Dans ce contexte, il faut encore remarquer qu'on utilise dans l'entretien de guide pour ce travail le terme de la *compréhension de l'écoute* aussi pour les *activités de réception audiovisuelle*.

La compréhension de l'écrit

Par *activités de réception visuelle*, on comprend la *lecture* ou bien la *compréhension de l'écrit*. L'apprenant, dans ce cas le lecteur, lit et traite un texte écrit qui a été produit par une seule ou plusieurs personnes. « Lire pour s'orienter, lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence, lire et suivre des instructions, lire pour le plaisir, etc. » (Conseil de l'Europe 2001 : 57) sont des exemples pour ce type de *réception* du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Tel que pendant une *écoute* ou bien une *compréhension de l'oral*, lors d'une *lecture* ou *compréhension de l'écrit*, l'utilisateur de la langue lit pour comprendre les divers types d'informations comme les *informations globales, particulières* ou *détaillées*. A part l'échelle pour la *compréhension générale de l'écrit*, il y a aussi quatre sous-échelles, à savoir *comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter* et *lire des instructions* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57 - 59).

Pour l'échelle de la *compréhension générale de l'écrit*, le Conseil de l'Europe (2001 : 57) utilise surtout les verbes *comprendre* et *lire*. Au *Niveau introductif ou découvert (A1)*, l'apprenant peut *comprendre* des mots qui lui sont connus, des phrases simples ainsi que des expressions de base des textes courts et écrits d'une manière simple. Au *Niveau intermédiaire ou de survie (A2)*, il peut aussi seulement *comprendre* des textes courts et faciles, mais ceux-ci peuvent aussi contenir du « vocabulaire extrêmement fréquent » (Conseil de l'Europe 2001 : 57) des sujets habituels faisant référence au quotidien personnel ou professionnel. Au *Niveau* suivant, qui est

le Niveau B1, il ne peut plus non seulement *comprendre* des textes courts et simples, mais aussi des *textes factuels* qui traitent un sujet d'un domaine proche. Le Niveau avancé (B2) se distingue des Niveaux inférieurs par l'autonomie et le grand répertoire de vocabulaire de l'utilisateur de la langue. Seuls les mots et expressions qui ne lui sont pas familiers peuvent causer des difficultés. Au Niveau C1, il peut *comprendre* les détails des textes complexes et longs même si le sujet n'est pas de son domaine. Au dernier Niveau qui est le Niveau C2, il peut non seulement *comprendre*, mais aussi critiquement faire des interprétations de tous les types de textes même s'ils sont complexes ou pas structurés (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Tab. 7 : compréhension générale de l'écrit

Source : Conseil de l'Europe 2001 : 57

« Avoir lu un texte ne signifie pas encore qu'on l'a compris » (Nieweler et al. 2006 : 115). Pour la *compréhension de l'écrite* comptent les mêmes aspects que pour la *compréhension de l'écoute* : il ne faut pas comprendre chaque mot et les *exercices avant* (p.ex. des images, des titres ou des résumés) sont nécessaires pour faciliter la compréhension du contenu (cf. Nieweler et al. 2006 : 116 ; Lutjeharms s.a., dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 98). Par ailleurs, il est inévitable de montrer aux apprenants les divers styles d'écriture qui sont la *lecture repérage* (connu sous *scanning* ; on cherche des informations exactes comme des noms propres ou des chiffres), la *lecture survole* (aussi appelé *skimming* ; on examine le texte de manière superficielle), la *lecture écrémage* (à la base de questions, on cherche les informations

essentielles), la *lecture intensive* (on essaie de comprendre tous les détails), la *lecture d'approfondissement* (on examine le texte de manière approfondie, par exemple lors d'une analyse de poèmes) ou la *lecture combinée* (on change entre les styles d'écriture) (cf. Nieweler et al. 2006 : 116). Généralement, on distingue entre les exercices au niveau du contenu et ceux du décodage, qui aident par exemple à entraîner le vocabulaire ou la grammaire. Les *exercices vrai ou faux*, les *questionnaires à choix multiples*, les *textes à trous* ou les *exercices de classement* se prêtent entre autres aux *activités pendant la lecture*. Pour soutenir les apprenants le mieux possible, il sert à créer les items de la *compréhension globale* à la *compréhension détaillée* (ce qui est aussi le cas quant à la *compréhension de l'écoute*) (cf. Lutjeharms s.a., dans Burwitz-Melzer et al. 2016 : 100).

3.2 Résumé

Comme base de ce travail sur la *perception des enseignants en ce qui concerne le développement des aptitudes et compétences des apprenants au cours de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*, on a choisi le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, parce qu'entre-temps, en Europe, son modèle de compétences est devenu le modèle le plus important pour l'élaboration des cours de langues vivantes étrangères.

Il s'agit d'un document qui a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe avec le but de rendre l'enseignement et l'apprentissage des langues européennes plus transparents ainsi que la coopération internationale plus facile. C'est la raison pour laquelle Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* sert de base à l'organisation des cours de langues vivantes (et aussi par exemple des manuels ou des examens) dans toute l'Europe et décrit aussi les connaissances ainsi que les habilités nécessaires au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les *Niveaux communs de référence* montrent aux enseignants ainsi qu'aux apprenants à quelle étape de l'apprentissage les apprenants se trouvent à peu près. En ce qui concerne le modèle de compétences, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* suit une *perspective actionnelle*. Selon ce principe, les utilisateurs d'une langue sont des *acteurs sociaux* qui entraînent et développent diverses aptitudes et compétences (non seulement langagières). Dans ce document, on distingue les *compétences générales*, les *compétences à communiquer langagièrement* et les *activités langagières*. Pour la réalisation des *activités langagières*, les deux premières sont inévitables. Les *compétences générales*, qui se divisent en *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*, ne sont pas spécifiques à la langue, mais

on en a quand-même besoin pour tous les types d'activités. Les *compétences à communiquer langagièrément* (*compétences communicatives langagières*) cependant, sont directement liées à la langue. Parmi celles, on distingue les *compétences linguistiques*, la *compétence sociolinguistique* ainsi que les *compétences pragmatiques*. Par rapport aux *activités langagières*, pendant lesquelles la *compétence à communiquer langagièrément* est stimulée, il existe les *activités de réception, de production, de médiation et d'interaction*.

Le focus dans la partie empirique de ce travail est mis sur les *activités de réception et de production*, parce que les *compétences communicatives langagières* ainsi que les *compétences générales* sont des compétences préalables pour pouvoir réaliser les *activités de réception et de production* et c'est pour cela qu'il est plus difficile d'analyser les compétences.

4 La perception des enseignants par rapport à l'utilisation des médias digitaux

Pour ce travail, on a analysé comment les médias digitaux, et surtout les outils digitaux, peuvent soutenir l'entraînement des *activités* ainsi que des compétences des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, spécialement aux cours du français, une des deuxièmes langues étrangères offertes aux écoles autrichiennes. Afin de pouvoir faire une étude empirique sur ce sujet, il avait été nécessaire de se pencher sur les médias en général, plus spécifiquement sur les médias digitaux, et sur les *activités* et compétences prévues pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce dernier cas, le modèle de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a été pris. La combinaison des deux chapitres théorétiques est la base de la partie empirique de ce travail.

Dans ce chapitre, on parlera tout d'abord des participants, des méthodes utilisées ainsi que de la manière de collecte, de transcription et d'analyse de donnés. Au cours de cela, l'entretien de guide sera présenté. Ensuite, on regardera et analysera pas à pas les informations reçues de chaque personne interviewée. A la fin, on les comparera et leurs résultats seront discutées.

4.1 Conception de la recherche

La conception de la recherche de ce travail est surtout basée sur les œuvres suivantes (classées par l'ordre alphabétique des auteurs) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* de Baur, Nina et Blasius, Jörg (2014), *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und*

Regelsysteme für qualitativ Forschende de Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* de Fiebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (2013), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* de Mayring, Philipp (2015), *Einführung in die qualitative Sozialforschung* de Mayring, Philipp (2016) et *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* de Strübing, Jörg (2018).

Comme déjà mentionné dans l'introduction, trois enseignantes autrichiennes de la langue française (qui avaient participé volontairement) ont été interviewées entre mai 2021 et janvier 2022 afin de savoir quels outils digitaux elles utilisaient pour le développement des compétences et aptitudes des élèves. La première et la dernière interview (voir chapitres *Interview 1* et *Interview 3*) ont été menées sur Zoom lors des mesures de confinement en raison de la pandémie, la deuxième cependant, face-à-face, à savoir dans l'école dans laquelle l'enseignante travaille. Toutes les trois interviews ont été enregistrées avec un téléphone portable. Celles qui ont eu lieu sur Zoom, ont aussi été enregistrée directement sur Zoom, la deuxième par précaution en addition avec l'ordinateur.

En général, il s'agit d'une étude empirique, ce qui signifie qu'elle repose sur l'expérience ou l'observation (cf. Mayring 2016 : 66). Parmi les recherches empiriques, on distingue entre les méthodes *quantitatives* et *qualitatives* (cf. Baur & Blasius 2014 : 41). Comme les premières (p.ex. questionnaire à choix multiple) servent à faire des enquêtes statistiques et ciblent à « gagner » des dates ou des chiffres, on a choisi la recherche sociale *qualitative* (p.ex. interviews) (cf. Strübing 2018 : 4 & 5) qui utilise des méthodes non-standardisées de la collecte de données (cf. Oswald 2010, dans Fiebertshäuser et al. 2013 : 187). En effet, le but de ce travail n'est pas nécessairement de savoir combien de personnes utilisent un certain outil ou combien de fois un certain outil est utilisé, mais quels outils se prêtent à quelle *activité* ou à quelle compétence. En ce qui concerne la méthode *qualitative*, on a pris la décision de faire des interviews, plus précisément des *interviews qualitatives*. Qu'est-ce qu'une interview ? Par une interview, on entend plus que demander des informations de la personne interrogée, et ce une interaction complexe entre l'interrogateur et l'interlocuteur (cf. Strübing 2018 : 88). Le mot *qualitatif* dans le contexte de l'interview (*interview qualitative*) fait seulement référence à la manière d'évaluation des matériaux, qui est faite à l'aide des techniques qualitatives et interprétatives (cf. Mayring 2016 : 66). Parmi l'*interview qualitative*, on distingue aussi

plusieurs formes. Pour ce travail, on s'est servi de l'*interview d'experts (Experteninterview)*. Tel que les *entretiens de guide (Leitfadeninterviews / leitfadengestützte Interviews)*, les *interviews d'experts* sont basées sur des lignes directrices, ce qui veut dire que l'intervieweur prépare les questions (qui peuvent être adaptées ou complétées lors de l'interview). En d'autres termes, l'interviewé peut se préparer et s'orienter en avance. Comme son nom l'indique, l'*interview d'experts* se distingue (par rapport à l'*entretien de guide*) par le fait que des experts d'un certain domaine sont interviewés (cf. Baur & Blasius 2014 : 53). Dans ce travail, comme déjà mentionné, les expertes sont trois enseignantes autrichiennes (par hasard des femmes) de la langue française. Dans le prochain sous-chapitre, l'entretien de guide sera présenté afin de connaître les questions auxquelles elles ont été confrontées.

4.1.1 L'entretien de guide

L'entretien de guide, que les interviewées avaient obtenu avant l'interview et qui se trouve en annexe, est écrit en allemand (parce que les enseignantes sont toutes autrichiennes) et divisé en trois blocs thématiques. La première partie se concentre sur la *compétence médiatique* des enseignantes, la deuxième cependant est le bloc principal et s'intéresse à leur perception quant au développement des compétences et aptitudes des élèves à l'aide des médias digitaux dans les cours de français. Le dernier bloc donne la possibilité de faire des remarques finales. Dans ce qui suit, ces trois parties thématiques seront décrites plus en détail.

Tout au début, les enseignantes ont été confrontées à des questions d'introduction, c'est-à-dire à des questions sur les matières qu'elles enseignent, sur le type d'école où elles travaillent et sur leurs années de service. Cette partie s'intéresse aussi à leurs compétences médiatiques. Sont inclus les aspects suivants : leurs forces et faiblesses quant à leurs compétences médiatiques, les difficultés au début de la pandémie de COVID-19 et les changements au cours de la pandémie en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux, les outils numériques qu'elles utilisent et les critères selon lesquels elles choisissent les médias digitaux.

Comme déjà mentionné, le deuxième bloc est le bloc principal qui sert à trouver des réponses à la question de recherche de ce travail. C'est pourquoi dans l'entretien de guide, on se penche sur la perception des enseignantes quant au développement des aptitudes et compétences des élèves à l'aide des médias digitaux (surtout applications « natives » ou web) au cours de l'apprentissage de la langue française. La base est le modèle de compétences du *Cadre*

européen commun de référence pour les langues et le focus est mis sur les *activités de réception et de production*. Une question, et ce la dernière, est aussi consacrée aux autres compétences comme à la *compétence grammaticale* ou *lexique*. La première question cible à savoir quelles *activités* ou compétences des élèves les enseignantes entraînent le plus ou le moins souvent avec les médias digitaux et pourquoi. Les autres, qui se réfèrent aux *activités* et compétences, sont à peu près comme suit, par exemple : Quels outils digitaux est-ce que vous utilisez pour l'enseignement et l'entraînement de la *production écrite* et pourquoi ?

Lors de la dernière partie, les interviewées ont la possibilité de parler des chances et risques des médias digitaux dans le contexte scolaire et de donner des conseils par rapport à leur utilisation aux collègues.

Après avoir mené les interviews, elles ont été transcrites. Ce qu'on comprend des transcriptions sera expliqué dans le sous-chapitre suivant.

4.1.2 La transcription des interviews

Par transcription, on entend la littérisation de ce qui a été dit (cf. Strübing 2018 : 118). Elle permet finalement de prendre des notes, comparer des passages divers et aussi de les voir dans leur contexte entier. Il faut tout de même noter qu'il existe plusieurs méthodes différentes de transcrire (cf. Mayring 2016 : 89). La méthode de transcription choisie dépendra surtout de la question de recherche et de la manière d'analyser les données. C'est la raison pour laquelle avant la transcription, il faut se demander quels aspects de l'enregistrement sont importants pour pouvoir répondre à la question de recherche ainsi que pour le choix de la transcription. Généralement, on distingue entre les *transcriptions simples* et les *transcriptions complexes*. Etant donné que pour notre analyse, seuls les aspects de contenu sont essentiels, on avait choisi un système de transcription simple pour ce travail (cf. Dresing & Pehl 2018 : 18 & 19), et ce la *transcription littérale*. Elle montre le texte entier de ce que quelqu'un a dit et est la base d'une évaluation complète et exacte (en ce qui concerne le contenu), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'un résumé. Parmi cette technique, la plus courante est la transformation de la langue parlée (dialecte, etc.) en langue écrite (dans le sens de la langue standard). Cette méthode peut changer le style de la manière de parler d'une personne, mais donne la possibilité de tout comprendre (cf. Mayring 2016 : 89 & 91). Un tel système de transcription connu, qui s'oriente au contenu, est celui de Kuckartz (2018 : 167 & 168). Pour lui, il est important qu'on transcrive mot pour

mot. Dresing & Pehl (2018 : 20) se sont orientés à ses règles et les ont complétées. C'est pourquoi dans ce qui suit, leurs règles de transcription, qui sont à la base de celles de Kuckartz, seront présentées et décrites (cf. Dresing & Pehl 2018 : 20).

Selon leur système de transcription, il est important qu'on ne résume pas, mais qu'on transcrive pas à pas. Par ailleurs, comme déjà mentionné, des expressions en dialecte doivent être transformées en langue écrite. Cela compte aussi pour des mots assemblés, par exemple *hamma* devient *haben wir*. Des mots familiers comme *gell* ou *ne* sont gardés, des expressions inachevées cependant sont simplement ignorées et omises. En ce qui concerne les phrases interrompues et non finies, il est nécessaire de les marquer par le signe suivant : /. Des signaux de réception comme *aha* ou *hm* sont seulement transcrits quand ils sont une réaction ou réponse à une question. Sont écrits en majuscules seuls les expressions ou mots particulièrement accentués. Trois points entre parenthèses, à savoir (...), montrent les pauses à partir de trois secondes. Les expressions émotives comme rire ou soupirer sont aussi mises entre parenthèses. Des mots incompréhensibles sont aussi marqués par des parenthèses, et ce comme suit : (*unv.*). Si on veut, on peut aussi ajouter la raison pour l'incompréhension : (*unv., Mikrofon rauscht*). Entre les questions et les réponses, il faut sauter une ligne. Par ailleurs, avant les expressions de l'intervieweur, on trouve la lettre I, avant celles de l'interviewé, la lettre B (cf. Dresing & Pehl 2018 : 21 & 22).

Comme les interviews ont été menées en allemand (afin qu'il soit plus facile pour les enseignantes autrichiennes de répondre), les exemples entre parenthèses ci-dessus sont aussi en allemand. Avant l'analyse d'une interview, on a non seulement besoin de règles de transcription, mais aussi de règles d'analyse à lesquelles on se penchera dans le sous-chapitre suivant.

4.1.3 L'analyse des interviews

En ce qui concerne l'évaluation des interviews, on s'orientera à l'*analyse qualitative du contenu* (*qualitative Inhaltsanalyse*) de Mayring, Philipp (cf. Mayring 2015 : 10). Avant, il sera nécessaire de définir d'un côté le terme *analyse de contenu*, de l'autre le terme *analyse qualitative (du contenu)* (cf. Mayring & Fenzl 2019 : 634).

La notion de l'*analyse de contenu* s'est développée dans la première partie du vingtième siècle avec le but d'analyser d'une manière qualitative le contenu des médias de masse (p.ex. radio ou

journal) apparaissant à cette époque-là. Entretemps, on en comprend plus que la simple *analyse de contenu*. Elle contient par exemple aussi l'avis subjectif (cf. Mayring & Fenzl 2019 : 634). Aujourd'hui, il y a une grande liste de définitions par rapport à l'*analyse de contenu*, mais une définition universelle n'existe pas. Une chose est claire : le but de l'*analyse de contenu* consiste à analyser des matériaux (ceux-ci doivent être mis par écrit, p.ex. un texte, une image, un graphique, etc.) qui sont le résultat de n'importe quelle forme de communication. Il est surtout important d'avoir une procédure systématique selon des règles fixées en avance (cf. Mayring 2015 : 11, 12 & 13). C'est pourquoi pour Mayring (2015 : 13) le terme *analyse de contenu* n'est pas tout à fait adéquat. Selon lui, il serait mieux de le remplacer par *analyse catégorielle du texte* (*kategoriengeleitete Textanalyse*) (cf. Mayring 2015 : 13).

Mayring (2016 : 114) définit l'*analyse qualitative du contenu* comme suit : « *Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet* » (Mayring 2016 : 114). La citation montre que l'idée fondamentale de l'*analyse qualitative du contenu* est d'analyser progressivement et systématiquement un certain texte, et ce à l'aide des systèmes de catégories préparés en avance. Ces systèmes « prescrivent » quels aspects sont pris en considération lors de l'analyse (cf. Mayring 2016 : 114).

Mayring (2016 : 115) propose trois formes fondamentales quant à l'*analyse qualitative du contenu*, et ce : *résumé* (*Zusammenfassung*), *explication* (*Explikation*) et *structuration* (*Strukturierung*). Le but du *résumé* est de réduire un texte de telle sorte que les informations les plus importantes soient sauvegardées. L'*explication* cible à donner des informations supplémentaires pour qu'on puisse mieux comprendre le contenu et le contexte. Le dernier point, à savoir la *structuration*, auquel on s'orientera dans ce travail, consiste à catégoriser les aspects (choisis en avance) du matériel. Pour la *structuration*, il est surtout important que les systèmes de catégories soient définis de telle sorte que les passages du texte puissent être immédiatement et simplement catégorisés. Sont recommandées les trois étapes suivantes : avant tout, il est conseillé de définir les catégories en elles-mêmes. Puis, il est recommandé de donner des exemples pour chaque catégorie. En cas de problème de classement, des règles seraient nécessaires pour pouvoir clairement délimiter les catégories (cf. Mayring 2016 : 115 - 119).

Comme proposé, dans ce travail, on commence avec le premier pas, c'est-à-dire avec la définition des systèmes de catégories. Avant tout, il est nécessaire de décrire comment on peut les trouver. Pour Mayring (2016 : 115 - 117), dans une première étape, il est important de définir pour soi-même le but de l'analyse, et ce compte tenu de la question de recherche de son travail. Puis, il faut choisir un critère de sélection pour la formation des catégories. D'abord, on étudie le travail ligne par ligne. Lorsqu'on trouve pour la première fois un passage qui convient à la définition d'une catégorie, on construit une propre catégorie. Si on tombe sur d'autres passages convenants, on les met dans la même catégorie. En cas de phrases inconvenables, on forme une nouvelle catégorie. Après avoir étudié tout le texte, un contrôle est inévitable pour être sûr de ne pas avoir oublié quelque chose ou mis dans une fausse catégorie. A la fin, il est temps pour l'évaluation (cf. Mayring 2016 : 115 - 117).

Partant de la question de recherche (*Comment les médias digitaux soutiennent-ils du point de vue des enseignants le développement des aptitudes ainsi que des compétences des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ?*), on a construit les catégories suivantes : informations de fond sur les enseignantes interviewées, leurs compétences médiatiques, les types de médias digitaux utilisés, critères pour leur choix, le développement des aptitudes et compétences des élèves à l'aide des médias digitaux de la perspective des enseignantes, chances et risques des numériques dans le contexte scolaire et conseils pratiques par rapport à leur utilisation à l'école. La catégorie de l'encouragement des compétences et aptitudes des élèves à l'aide des médias digitaux est surtout essentielle afin de pouvoir répondre à la question de recherche. Cette catégorie est encore une fois divisée en sous-catégories, qui sont la fréquence de l'entraînement des *activités* et compétences avec les médias digitaux et les outils digitaux utilisés pour les *activités de production* ainsi que de *réception* et pour les compétences en général. Il est important de mentionner dans ce contexte, que lors de l'analyse des interviews sur les médias digitaux, aussi ceux qui ne sont pas d'applications « natives » ou web comme les sites web, seront considérés. Et ce, quand bien même lors des interviews, on a mis le focus sur les deux premières. La raison de cette décision vient du fait que les enseignantes ont aussi mentionné des outils digitaux intéressants et utiles pour l'enseignement et l'apprentissage des langues à part les application « natives » et web. En raison de la structuration de l'entretien de guide en avance, la répartition des catégories a été un peu simplifiée. Les catégories mentionnées comptent pour toutes les trois interviews.

Le mémento de codage suivant s'oriente à celui de Mayring (2016 : 122) qui le divise en quatre aspects, et ce : *catégories*, *définitions*, *exemples* (pris de la transcription) et *règles de codage*. Le tableau ci-dessous ne présentera pas encore d'exemples concrets, parce qu'il ne fait pas encore référence à une des interviews. Son but est seulement de montrer les catégories ainsi que ses définitions et les règles de codage qui comptent pour toutes les trois interviews. C'est pourquoi dans ce mémento, les cases prévues pour les exemples restent libres. En ce qui concerne les mémentos de codage des trois interviews, on donnera au maximum deux exemples par catégorie. Comme les interviews ont été menées en allemand, les citations seront en italique. Par ailleurs, pour qu'on puisse les trouver sans problèmes dans la transcription, les numéros des lignes seront indiqués. Mais comme déjà mentionné, dans le tableau suivant, il n'y a pas encore d'exemples pris d'une des transcriptions.

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.		Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).		Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer		Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont

	l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4 - 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).		utilisés dans le contexte pédagogique.
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.		Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles <i>activités</i> ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux.		Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou du développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des <i>activités</i> et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les <i>activités de production écrite</i> dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).		Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des <i>activités de production écrite</i> .

Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).		Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la <i>compréhension de l'écrit</i> avec les outils digitaux. De cette <i>activité</i> , on comprend la <i>lecture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).		Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la <i>compréhension de l'écrit</i> .
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).		Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la <i>compréhension de l'oral</i> .
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences communicatives langagières</i> du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> . Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris		Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des <i>compétences générales individuelles</i> ou des <i>compétences communicatives langagières</i> .

	langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i> , les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).		
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.		Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux.		Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école.

Tab. 8 : memento de codage

Source : propre représentation

Dans ce qui suit, les interviews seront analysées les unes après les autres. A la fin, elles seront comparées. Lors de chaque analyse, on s'orientera certainement aux catégories du memento de codage ci-dessus.

4.1.3.1 Interview 1

La première interview a eu lieu sur Zoom en mai 2021 et a duré à peu près trente minutes. Ci-dessous, dans le memento de codage, des exemples, au maximum deux pour chaque catégorie, seront présentés.

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
------------	-------------	----------	------------------

Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.	« <i>Ich bin seit März 2019 Lehrerin an der Mittelschule, technisch sportlichen Mittelschule, in Pettenbach in Oberösterreich</i> » (Interview 1 2021 : 6 & 7). « <i>Im Oktober 2018 war ich Sprachassistentin in Montpellier</i> » (Interview 1 2021 : 7 & 8).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Medienkompetenz würde ich für mich als wichtig einschätzen und ich glaube, dass ich auch relativ gut aufgestellt bin in dem Fach, da ich selbst eine Handelsakademie besucht habe ...</i> » (Interview 1 2021 : 15, 16 & 17).	Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	« <i>Auf jeden Fall Padlet. Im Homeschooling hat mir das super weitergeholfen, weil man richtige Seiten erstellen kann und Aufgaben aufbereiten kann für die Schüler, wo sie interaktiv mitmachen können, direkt im Unterricht</i> » (Interview 1 2021: 67, 68 & 69).	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique.

Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.	« <i>Das ist eigentlich das wichtigste Kriterium für mich, ob es einfach zum Thema gerade passt oder nicht</i> » (Interview 1 2021 : 91 & 92). « <i>Und natürlich die Altersstufen soll zu den Kindern passen (lacht)</i> » (Interview 1 2021 : 92 & 93).	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles activités ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux.	« <i>Beim Französischen oder im Französischen trainiere ich mit Sicherheit am häufigsten mit den digitalen Tools die rezeptiven Fertigkeiten, sprich Hören, weil ich, vor allem die Schülerinnen und Schüler auf die Sprache sensibilisieren möchte und auch die Aussprache</i> » (Interview 1 2021 : 107, 108 & 109).	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou du développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les activités de production écrite dont on comprend l'écriture	« <i>Ja, ich würde zum Beispiel LearningApps empfehlen</i> » (Interview 1 2021 : 130). « <i>Auch bei Quizlet, das finde ich auch ganz nett, dass man einfach Vokabel trainiert und schreiben kann und da auch die direkte Kontrolle hat sozusagen, um zu sehen, ob es stimmt oder nicht</i> »	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des activités de production écrite.

	(cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).	(Interview 1 2021 : 133, 134 & 135).	
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	« <i>TV5Monde finde ich super und sonst finde ich auch die Angebote bei der App FLE super</i> » (Interview 1 2021 : 146).	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la <i>compréhension de l'écrit</i> avec les outils digitaux. De cette <i>activité</i> , on comprend la <i>lecture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« <i>Wir haben zum Beispiel unser Französischbuch auch als E-Book</i> » (Interview 1 2021 : 171).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la <i>compréhension de l'écrit</i> .
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« <i>Wie gesagt, unser Buch ist auch online als E-Book verfügbar. Da sind alle, ja wirklich alle Dialoge, Geschichten auch / können sie sich anhören</i> » (Interview 1 2021 : 196 & 197).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la <i>compréhension de l'oral</i> .
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences communicatives langagières</i> du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> . Les premières sont celles « auxquelles on fait	« <i>Auch bei Quizlet, das finde ich auch ganz nett, dass man einfach Vokabel trainiert und schreiben kann und da auch die direkte Kontrolle hat so zu sagen, um zu sehen, ob es stimmt oder nicht</i> » (Interview 1 2021: 133 – 135).	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des <i>compétences générales individuelles</i> ou des <i>compétences communicatives langagières</i> .

	appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i> , les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).	« <i>Wir haben ein Smartboard. Da gehen wir auf Google Earth. Wir schauen uns die Schule an, schauen uns die Umgebung an</i> » (Interview 1 2021 : 223 – 224).	
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	« <i>Man kann Frankreich sozusagen in den Klassenraum holen</i> » (Interview 1 2021 : 149 & 150). « <i>Aber manchmal werden sie dadurch einfach ein bisschen abgelenkt</i> » (Interview 1 2021 : 165 & 166).	Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux	« <i>Einfach ausprobieren und austauschen</i> » (Interview 1 2021 : 273)	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école.

Tab. 9 : memento de codage pour la première interview

Source : propre représentation

La première personne interviewée est une enseignante de français et de géographie dans une *Mittelschule*, c'est-à-dire pour le premier cycle, en Haute-Autriche depuis 2019.

En ce qui concerne ses compétences médiatiques, elle pense qu'elle sait relativement bien s'y prendre avec les médias, parce qu'elle a fréquenté une *Handelsakademie* où ils ont utilisé

plusieurs applications. Ses forces sont *Excel*, *PowerPoint* et *Word*. Une chose que les élèves savent mieux qu'elle et à laquelle elle ne s'intéresse pas (encore) assez, c'est la programmation. Elle a raconté une anecdote issue d'un incident récent; les élèves lui avaient demandé de programmer :

[...] Da war ich in der Nachmittagsbetreuung und die Kinder waren fertig mit der Hausübung und mit den Aufgaben und sie haben mich dann gefragt, ob wir nicht programmieren können. Man merkt, sie sind interessiert und sie wachsen mit den verschiedenen Tools und Apps auf. Und wie programmieren? Das war vor fünf Jahren in der Schule noch kein Thema. Aber jetzt ist es auch / wird es in manchen Gegenständen eingebaut. Und ja, die Schüler sind begeistert, selbst Spiele zu entwickeln und so weiter. Da sehe ich, glaube ich, noch Schwächen. [...] Da ist mein Interesse noch nicht so groß, aber auch hier in dieser Hinsicht muss man sich, glaube ich weiterentwickeln, dass man verschiedene Sachen einbaut.

(Interview 1 2021 : 24 – 32)

Malgré son manque d'intérêt, la personne interrogée voit une nécessité d'évoluer et de développer ses compétences.

Les médias digitaux avec lesquels elle travaille régulièrement dans ses cours sont l'ordinateur (portable) et le portable sur lesquels ils effectuent des exercices avec des applications diverses. Comme elle n'est pas une grande fan des réseaux sociaux dans le contexte pédagogique, elle les utilise rarement avec ses élèves. En ce moment, elle essaie en tout cas de limiter l'utilisation des médias digitaux en classe (ils sont utilisés uniquement comme soutien), parce qu'elle estime que l'aspect social est plus qu'essentiel depuis les fermetures des écoles en raison de la COVID-19.

En choisissant un support numérique, l'interviewée fait attention à quelques critères. Le plus important pour elle est le sujet qui doit aller bien avec le chapitre qu'ils sont en train de traiter. Il est également essentiel pour elle de choisir un niveau d'exercice qui doit être adapté aux niveaux des élèves, c'est-à-dire ni trop facile ni trop difficile.

En ce qui concerne la fréquence de l'encouragement des *activités* et compétences à l'aide des médias digitaux, elle est convaincue qu'elle entraîne le plus souvent la *compréhension de l'oral*. Une des raisons est qu'elle veut sensibiliser les élèves à la langue française et à sa prononciation afin qu'ils développent un certain sens de la langue :

Beim Französischen oder im Französischen trainiere ich mit Sicherheit am häufigsten mit den digitalen Tools die rezeptiven Fertigkeiten, sprich Hören, weil ich, vor allem die Schülerinnen und Schüler auf die Sprache sensibilisieren möchte und auch die Aussprache. Das ist für mich, gerade für die Basic-Schüler, die Basic-Kompetenzen ganz wichtig, dass sie einfach das Sprachgefühl bekommen. Ich finde, das funktioniert einfach sehr gut mit Online-Tools. Einfach anhören und auch Musik. Da muss man natürlich auch auswählen, wie diese passt. [...]

(Interview 1 2021 : 107 – 113)

Par ailleurs, elle trouve que l'offre digital pour les *activités productives*, c'est-à-dire pour l'*écriture* ainsi que pour *parler*, n'est pas aussi grand que pour les *activités réceptives*.

L'interviewée peut quand-même recommander quelques applications « natives » et web afin de les entrainer digitalement. Pour les *activités de production écrite*, elle mentionne *LearningApps* et *Quizlet*. Ce qu'elle trouve super, c'est que toutes les deux applications permettent aux élèves de voir si ce qu'ils ont écrit est vrai ou faux.

Afin d'améliorer les *compétences de production orale* des élèves, elle leur montre d'une part des vidéos issues par exemple de *TV5 Monde*, *FLE* ou *YouTube* dont ils peuvent ensuite débattre et donner leur point de vue en classe. D'autre part, un autre exercice donné aux élèves est d'enregistrer des petits monologues ou dialogues avec leurs smartphones. C'est un exercice qui a émergé pendant les fermetures des écoles en raison de la pandémie, et qui demande aux élèves assez d'entraînement et de préparation en avance.

Parmi les *activités réceptives*, on commence avec la *compréhension de l'écrit* pour laquelle elle travaille beaucoup sur internet. Un site web, qu'elle peut recommander, sur lequel on trouve par exemple des histoires, est *Le Parisien*. Par ailleurs, ils, c'est-à-dire l'interviewée et ses élèves, lisent les nouvelles du *Petit Nicolas* en ligne. Sinon, l'enseignante travaille avec la version électronique de leur manuel scolaire, ce qui est très pratique pour elle, parce que la plupart des textes sont aussi disponibles comme livres audios à l'aide desquelles elle a la possibilité d'exercer la *compréhension orale* des élèves.

Quelquefois, elle leur lit tout haut un livre pour les sensibiliser à la langue française. Par ailleurs, ils écoutent des rimes, par exemple sur *YouTube*. De cette manière, elle leur apprend par exemple l'alphabet ou les chiffres qui restent grâce à la combinaison de la mélodie, du rythme et du texte dans la tête. Selon elle, les chansons restent un excellent moyen de s'exercer à la compréhension orale et à la mélodie de la langue. En revanche, elle a souvent du mal à trouver une chanson adaptée en ce qui concerne le degré de difficulté, notamment avec les musiques de

raps. Ce qui est aussi possible de faire, c'est regarder des films ou des séries sur *YouTube* par exemple.

A part les *activités productives* et *réceptives*, elle entraîne les *compétences lexicales* et *grammaticales* des élèves, et ce à l'aide de *Quizlet* et *LearningApps*. Par ailleurs, elle essaie aussi d'élargir d'une façon digitale leur *connaissance du monde*. Elle utilise par exemple le tableau blanc interactif afin de leur montrer certains pays et aussi certaines villes, qui sont mentionnés dans leur manuel scolaire, avec *Google Earth* pour qu'ils puissent par exemple voir où on parle français dans le monde.

La plus grande chance que l'interviewée voit dans l'enseignement numérique est qu'on peut facilement faire entrer la France ou bien le Français dans la classe :

[...] man kann Französisch und Frankreich auch direkt in den Unterricht holen durch die digitalen Medien. Das finde ich echt eine Chance, wie gesagt durch das, dass man sich ansieht, wo spricht man Französisch, wo ist das gedreht worden das Musikvideo oder keine Ahnung. Man kann Frankreich sozusagen in den Klassenraum holen [...]

(Interview 1 2021 : 247 – 251)

Par ailleurs, le travail avec les médias digitaux veut automatiquement aussi dire tenir compte du vécu des élèves, vu qu'ils les utilisent régulièrement pendant leurs loisirs.

Un risque pour elle par rapport à l'enseignement digital à l'école est que l'essentiel, c'est-à-dire l'apprentissage, passe souvent à l'arrière-plan, tandis que les élèves mettent le focus sur les médias digitaux en eux-mêmes. D'un côté elle est d'avis que c'est une bonne chose, parce qu'ils apprennent d'une manière intuitive sans être conscients qu'ils sont en train d'apprendre, de l'autre côté elle a l'impression qu'ils sont souvent distraits en apprenant avec des outils digitaux. La grande offre d'exercices ou de matériaux sur internet est certainement une chance énorme pour préparer ses cours, mais le problème pour elle est que quelquefois, on en est tellement dépassé (dû à la multitude d'informations émanant d'Internet) qu'il devient compliqué de se décider pour un exercice. On se retrouve finalement à le créer soi-même. En somme, le travail de recherche est énorme pour un seul petit input.

En fin d'interview, l'enseignante interviewée prodigue des conseils en lien avec l'enseignement avec les médias digitaux à tous les collègues de la profession. Les trois mots-clés qu'elle mentionne sont échanger, essayer et être courageux. Echanger signifie entrer en contact avec

ses collègues pour obtenir d'autres idées en ce qui concerne l'utilisation d'un support numérique. Les deux derniers veulent dire qu'il faut simplement choisir et utiliser les médias dont on a envie sans avoir peur. Si quelque chose ne marche pas, on a encore la possibilité de faire mieux la prochaine fois :

Dass man einfach alles ausprobieren soll. Dass man nicht irgendwie von etwas Angst haben soll. Ich finde, man lernt einfach durchs Machen und wenn es erst einmal schief geht, ist es zwar blöd, aber dann muss man es nicht, kann man es das nächste Mal besser machen. Einfach ausprobieren und austauschen. [...]

(Interview 1 2021 : 271 – 274)

4.1.3.2 Interview 2

La deuxième interview qui a été menée en juin 2021 a eu lieu au lycée viennois dans lequel l'enseignante interviewée travaille et a duré à peu près quinze minutes. Ci-dessous, le mémento de codage sera présenté.

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.	« <i>Ich unterrichte in Wien, meine Fächer sind Deutsch und Französisch und ich unterrichte seit 30 Jahren</i> » (Interview 2 2021 : 9 & 10).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Für meine Verhältnisse schätze ich sie recht gut ein. Ich experimentiere viel</i> » (Interview 2 2021 : 15). « <i>Meine Schwächen sind, dass ich den Geräten oft nicht</i>	Sont inclus sont tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques

		<i>vertraue, dass das dann nicht so funktioniert, wie ich möchte »</i> (Interview 2 2021 : 16 & 17).	
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	« <i>CDs, DVDs, sehr viel Filmmaterial und Hörmaterial aus dem Internet, natürlich auch aus dem Buch »</i> (Interview 2 2021 : 30 & 31). « <i>Momentan alles, das sich ergibt [...] »</i> (Interview 2 2021 : 31).	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium	« <i>Ja, zum Beispiel die Akustik in den gewissen Räumlichkeiten »</i> (Interview 2 2021 : 37). « <i>Da kommt es auch darauf an, ist die Möglichkeit / ob die verschiedenen Geräte funktionieren »</i> (Interview 2 2021 : 37 & 38).	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles activités ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à	« <i>Am häufigsten mit Sicherheit Lesen, Schreiben und Hören »</i> (Interview 2 2021 : 59). « <i>Sprechen weniger, weil / Der Grund dafür ist, dass ich gerne ein</i>	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou développement des aptitudes avec les médias digitaux.

	l'aide des médias digitaux.	<i>Gespräch mit Schülern führe »</i> (Interview 2 2021 : 59 & 60).	
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les <i>activités de production écrite</i> dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).	« <i>Geschrieben haben sie am Anfang über E-Mail als Teams noch nicht installiert war »</i> (Interview 2 2021 : 81 & 82). « <i>Per E-Mail war hier das meiste zu schreiben »</i> (Interview 2 2021 : 82).	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des <i>activités de production écrite</i> .
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	« <i>Teams und Zoom. [...] Auch sehr viel mit WhatsApp »</i> (Interview 2 2021 : 71 & 72). « <i>Im allerersten Corona-Teil habe ich sehr viel mit ihnen WhatsApp videotelefoniert, einzeln »</i> (Interview 2 2021 : 72 & 73).	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la <i>compréhension de l'écrit</i> avec les outils digitaux. De cette activité, on comprend la <i>lecture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« <i>Ebenfalls auch wieder mit DELF/DALF und was wir auch gemacht haben, waren Liedtexte mit Untertitel »</i> (Interview 2 2021 : 90 & 91).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la <i>compréhension de l'écrit</i> .

Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« <i>YouTube hat sehr viele, gerade auf A2 zum Beispiel, um ins Caféhaus zu gehen oder ins Restaurant zu gehen</i> » (Interview 2 2021 : 104 & 105).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la <i>compréhension de l'oral</i> .
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences communicatives langagières</i> du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i> , les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).	« <i>Es gibt eines, das heißt Philpot. Das ist für B1. [...]. Sie haben das nach Themenbereich geordnet und es gibt auch Lesetexte, Hörtexte mit Übungen dazu und Vokabelübungen. Da ist sehr viel und das ist auch für interkulturelles Bewusstsein</i> » (Interview 2 2021 : 113 - 117).	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des <i>compétences générales individuelles</i> ou des <i>compétences communicatives langagières</i> .
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	« <i>Chancen sind natürlich sehr groß, weil man den Unterricht abwechslungsreich gestalten kann</i> » (Interview 2 2021 : 136 & 137).	Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.

		« Die Risiken sind, dass man vielleicht nicht genau überprüfen kann, inwiefern jeder einzelne Schüler sich damit auseinandersetzt, was du ihm gibst » (Interview 2 2021 : 137 & 138).	
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux.	« Ich glaube, der wichtigste Tipp ist, dass man möglichst den Unterricht abwechslungsreich gestaltet » (Interview 2 2021 : 152 & 153).	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école.

Tab. 10 : memento de codage pour la deuxième interview

Source : propre représentation

La deuxième interviewée est enseignante de français et d'allemand pour le premier et second cycle à Vienne depuis trente années.

Quant à ses compétences médiatiques, elle est d'avis qu'elles sont relativement bonnes, parce qu'elle s'entraîne beaucoup, mais elle n'a qu'appris à les estimer au cours de la pandémie de COVID-19. Au début, lors des fermetures des écoles à cause du coronavirus, elle connaissait peu par exemple l'outil *Microsoft Teams* et maintenant, elle l'utilise régulièrement pour ses cours, même si les écoles sont ouvertes. Sa plus grande faiblesse est qu'elle n'a souvent pas confiance aux appareils électroniques. Elle redoute qu'ils ne fonctionnent pas de la manière qu'elle l'avait espéré, ce qui est surtout le cas avant ou lors des *compréhensions orales* au cours d'une composition.

En ce moment, elle utilise presque l'intégralité des médias digitaux, surtout les CD et les DVD et beaucoup de films et fichiers audio issus d'Internet. Généralement, elle prend des médias digitaux quand elle a l'impression qu'ils peuvent rendre les cours plus attrayants. C'est

pourquoi le sujet joue un grand rôle pour elle en ce qui concerne le choix d'un support numérique. Un autre critère important pour l'interviewée est l'accès en lui-même. Des aspects indispensables sont aussi l'acoustique dans les locaux différents ainsi que la fonctionnalité des appareils : « *Dass ich mir für mich, wenn ich für den Unterricht etwas vorbereite, ein Pölsterchen lasse, falls der Beamer nicht geht, falls der Strom nicht geht, falls das Internet nicht geht. Da gibt es verschiedenste Möglichkeiten, die nicht funktionieren können* » (Interview 2 2021 : 39 - 41).

Par rapport à la fréquence du développement des *activités* et compétences à l'aide des médias digitaux, l'interviewée est convaincue qu'elle entraîne le plus souvent les *compétences réceptives* ainsi que la *production écrite*. L'*activité* qu'elle considère le moins souvent (non seulement en ce qui concerne l'entraînement avec les médias digitaux, mais aussi en général) est la *production orale*, parce qu'elle préfère les conversations directes, c'est-à-dire en présence physique. Lors des mesures de confinement, ils avaient entre-autres aussi parlé sur *Microsoft Teams* :

Am häufigsten mit Sicherheit Lesen, Schreiben und Hören. Sprechen weniger, weil / Der Grund dafür ist, dass ich gerne ein Gespräch mit Schülern führe. Wir haben zwar auch über Teams in Einzelgesprächen / dass ich sie sprechen habe lassen, war auch die Möglichkeit, aber sicher Sprechen am wenigsten. Das leidet generell, glaube ich, im Unterricht am meisten, das Sprechen.

(Interview 2 2021 : 59 – 63)

Les outils numériques que l'enseignante utilise sont divers. Pour l'entraînement des *activités de production écrite*, ils avaient communiqué par courriel au début des fermetures des écoles en raison de la pandémie. Dès l'installation de *Microsoft Teams*, ils ont changé l'outil.

Afin d'améliorer les *compétences de production orale* des élèves et aussi de rester en contact avec ses élèves, elle avait fait usage de la possibilité de visiophonie sur *WhatsApp* lors du premier confinement. Peu à peu, ils ont aussi communiqué sur *Zoom* et *Microsoft Teams*. En classe, elle se sert souvent des activités de *Delf* et *Dalf* en ligne.

Delf / Dalf est entre-autres aussi un site qu'elle utilise pour entraîner la *compréhension de l'écrit*. Quelquefois, les élèves profitent des sous-titres en écoutant par exemple des chansons ou des courts métrages sur *YouTube*, ce qui leur donne la possibilité d'écouter, de lire et de comprendre en même temps.

En ce qui concerne la *compréhension de l'oral*, l'interviewée n'a pas d'outil préféré. Ce qui est le plus important pour elle, ce sont les sujets ainsi que les niveaux associés. Une application qu'elle peut recommander est *YouTube*, qui offre (selon elle) surtout pour le *Niveau A2* beaucoup de documents audios comme pour *aller au café*. Elle leur donne par exemple le devoir de chercher et de noter le vocabulaire inconnu et d'effectuer des exercices lors de ou après l'écoute.

Ecouter ou regarder des vidéos sur *YouTube* améliore non seulement les *compétences d'écoute* des élèves, mais aussi leur *connaissance du monde*. Un autre outil que l'interviewée conseille est *Philpot Education*, parce qu'on y trouve beaucoup d'exercices interculturels (aussi des *compréhensions orales* ou *écrites*) qui sont classés par thèmes. Les exercices sont non seulement conçus pour la langue française, mais aussi pour l'anglais et l'italien. On trouve d'un côté des interviews avec des personnes de la France en elle-même, mais aussi de la Suisse, du Canada ou du Togo, ce qui renforce par exemple la conscience du vocabulaire, des accents ou de l'accentuation :

Ich arbeite sehr viel mit YouTube-Filmchen, immer dazu passend zu den einzelnen Themenbereichen. Es gibt eines, das heißt Philpot. Das ist für B1. Das hat sehr großartige / Das gibt es für Englisch, und auch für Französisch und Italienisch. Für Französisch ist es B1. Sie haben das nach Themenbereich geordnet und es gibt auch Lesetexte, Hörtexte mit Übungen dazu und Vokabelübungen. Da ist sehr viel und das ist auch für interkulturelles Bewusstsein. Da wären zum Beispiel einzelne Gegenden in Frankreich oder la Frankophonie, verschiedene Interviews auch mit Menschen mit französischer Muttersprache aus anderen Ländern: ein Kanadier, ein Togolese, ein Schweizer. So, dass man da auch ein wenig das Bewusstsein trainiert, welcher / oder wie der Akzent ist, wie die Betonung ist, welches Vokabular verwendet wird.

(Interview 2 2021 : 112 – 121)

Elle est d'avis qu'il est difficile de trouver des outils digitaux pour l'entraînement de la grammaire, parce qu'ils contiennent souvent des mots inconnus qui ne conviennent pas au sujet, ce qui a souvent pour résultat que les élèves comprennent les points grammaticaux seulement quand on a déjà commencé une nouvelle unité.

L'interviewée voit dans l'enseignement digital un très grand enrichissement, parce qu'il offre beaucoup de chances comme une présentation variée des cours : « *Chancen sind natürlich sehr groß, weil man den Unterricht abwechslungsreich gestalten kann* » (Interview 2 2021 : 136 & 137). Un aspect qu'elle mentionne dans ce contexte est la possibilité de faire entrer la culture

dans la classe : « *Man kann sich hier sehr viele positive Dinge holen und man kann sich auch wieder mehr Land und Leute und Kultur in den Klassenraum holen, wenn man sie richtig einsetzen würde, würde ich sagen* » (Interview 2 2021 : 174 - 176). De plus, elle est d'avis que les médias digitaux peuvent être une facilitation à bien des égards. *Microsoft Teams* par exemple peut mettre de l'ordre dans les devoirs.

Le premier risque qu'elle mentionne par rapport à l'enseignement avec les médias digitaux à l'école est qu'on ne peut pas toujours contrôler à quelle intensité les élèves se sont penchés sur les exercices qu'on leur avait donné. Un autre désavantage pour elle est la grande offre de traducteurs en ligne, parce qu'elle reconnaît souvent des points grammaticaux d'un niveau haut qu'ils n'ont pas encore appris. Cela lui montre que ce sont souvent les traducteurs qui travaillent à la place des élèves. Par ailleurs, elle a l'impression que les élèves généralement tranquilles et sages se font davantage discrets.

La chose la plus nécessaire, selon elle, en ce qui concerne l'enseignement digital est de planifier les cours d'une manière variée. A son avis, il faut d'un côté essayer d'entraîner toutes les aptitudes dans une heure de cours, mais de l'autre, il est important de ne pas surcharger les élèves, ce qui compte aussi pour les médias digitaux. Par ailleurs, les élèves ne doivent pas avoir le sentiment que les médias enseignent, mais que c'est l'enseignant, qui enseigne.

4.1.3.3 Interview 3

La troisième interview a eu lieu sur Zoom en janvier 2022 et a duré à peu près vingt minutes. Dans le memento de codage ci-dessous, des exemples, au maximum deux pour chaque catégorie, seront présentés.

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias	« <i>Meine Fächer sind Spanisch und Französisch und ich unterrichte derzeit in Niederösterreich. Mit dem Studium bin ich fertig seit Ende 2016</i> » (Interview 3 2022 : 7 & 8).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.

	digitaux en eux-mêmes.		
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Ich denke, dass meine eigene Medienkompetenz relativ gut ist, da ich auch quasi grundsätzlich damit aufgewachsen bin</i> » (Interview 3 2022 : 16 & 17). « <i>Da / Deswegen, zum Beispiel die Grunddinge beherrsche ich sicher wie Word, Excel, PowerPoint</i> » (Interview 3 2022 : 17 & 18).	Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	« <i>Ganz oft verwende ich mit den Schülern YouTube</i> » (Interview 3 2022 : 48). « <i>DVDs eigentlich gar nicht mehr, ganz ganz selten</i> » (Interview 3 2022 : 64).	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique.
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.	« <i>Die Handhabung möglichst einfach, finde ich wichtig</i> » (Interview 3 2022 : 75 & 76). « <i>Dass es auch schnell verfügbar ist, ist wichtig</i> »	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.

		(Interview 3 2022 : 78).	
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles <i>activités</i> ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux	« <i>Am meisten ist es bestimmt so, dass es die rezeptiven Fertigkeiten sind wie Hören und Lesen, weil hier einfach das Angebot am größten ist, das muss man so sagen, beziehungsweise vielleicht kenne ich auch das Angebot, das die anderen Fertigkeiten betrifft, nicht so gut</i> » (Interview 3 2022 : 85 - 88).	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des <i>activités</i> et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les <i>activités de production écrite</i> dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).	« <i>Vielleicht Synonym-Wörterbücher, oder allgemein Wörterbücher, die helfen, wenn es um das Schreiben geht</i> » (Interview 3 2022 : 98 & 99). « <i>Aber so direkt, was Texte schreiben betrifft, habe ich eigentlich nicht wirklich etwas</i> » (Interview 3 2022 : 101 & 102).	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des <i>activités de production écrite</i> .
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i>	« <i>Bei höheren Schulstufen ist es in den Sprachen so, dass sie Monologe führen müssen, wenn sie in Hinblick auf die mündliche Matura, und diese dann aufnehmen als</i>	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.

	(cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	<i>Sprachnachricht und mir schicken »</i> (Interview 3 2022 : 122 & 124).	
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la compréhension de l'écrit avec les outils digitaux. De cette activité, on comprend la lecture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« <i>Ja, die Lesekompetenz geht auch ganz gut mit höheren Schulstufen, indem man einfach Presse digital verwendet »</i> (Interview 3 2022 : 134 & 135). « <i>TV5 bietet auch viel für den Unterricht an, was einfach auch einfacher aufbereitet ist und für die Schüler wirklich passt »</i> (Interview 3 2022 : 136 & 137).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la compréhension de l'écrit.
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la compréhension de l'oral, c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« <i>Mit YouTube ganz viel »</i> (Interview 3 2022 : 140). « <i>Auch in diesem Fall mit TV5, wo es auch immer kurze Fernsehbeiträge gibt mit eigenen Aufgaben, die man im Unterricht dann verwenden kann »</i> (Interview 3 2022 : 140 & 141).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la compréhension de l'oral.
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les compétences générales individuelles ainsi que les compétences communicatives langagières du Cadre européen commun de	« <i>Was ich auch verwende ist Quizlet. Die Schüler verwenden es selbst zum selbstständigen Vokabellernen beziehungsweise wir verwenden es auch in</i>	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des compétences générales individuelles ou des compétences

	<i>référence pour les langues. Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques ainsi que les compétences pragmatiques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).</i>	<i>der Klasse » (Interview 3 2022 : 51 & 52).</i> <i>« Da finde ich auch wieder Presse, also fremdsprachige Presse online super, weil sie haben Texte, sie haben, wie du sagst, das Weltwissen kombiniert mit aktuellen Nachrichten beispielsweise und sehen dann auch Vokabel »</i> <i>(Interview 3 2022 : 152 - 154).</i>	<i>communicatives langagières.</i>
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	<i>« Eine Chance ist schon auch, denke ich, für Schüler, damit sie den Umgang mit digitalen Medien lernen »</i> <i>(Interview 3 2022 : 177 & 178).</i> <i>« Im Unterricht besteht oft die Gefahr, wenn die Schüler selbstständig mit dem Smartphone oder mit dem PC arbeiten, der Ablenkung »</i> <i>(Interview 3 2022 : 166 & 167).</i>	Sont inclus tous les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux.	<i>« Ich würde einfach einmal sagen, sich trauen, neue Dinge, Methoden oder Medien zu probieren »</i> <i>(Interview 3 2022 : 188 & 189).</i>	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école

Tab. 11 : memento de codage pour la troisième interview

Source : propre représentation

La troisième interviewée est une enseignante de français et d'espagnol pour le second cycle en Basse-Autriche depuis 2021.

Quant à ses compétences médiatiques, elle est d'avis qu'elles sont suffisantes, parce qu'elle a grandi avec les médias digitaux. Ses forces sont, comme celles de la première interviewée, *Word*, *Excel* et *PowerPoint*. Le domaine dans lequel elle n'a pas encore d'expérience est celui de la conception des médias.

Ich denke, dass meine eigene Medienkompetenz relativ gut ist, da ich auch quasi grundsätzlich damit aufgewachsen bin. Da / Deswegen, zum Beispiel die Grunddinge beherrsche ich sicher wie Word, Excel, PowerPoint. Das beherrsche ich auf jeden Fall. Vielleicht gibt es ein bisschen Aufholbedarf im Punkt Mediengestaltung. Da würde ich sagen, selbst etwas zu gestalten ist ein bisschen schwieriger, weil ich damit eigentlich keine Erfahrung habe. Ansonsten die gängigen Medien, die wir tagtäglich eigentlich verwenden. Als junge Personen, denke ich schon, dass ich sie ganz gut beherrsche.

(Interview 3 2022 : 16 – 22)

C'est pourquoi elle voit un besoin de rattrapage dans cette matière.

Les médias digitaux avec lesquels l'enseignante travaille régulièrement dans ses cours sont l'ordinateur (portable) et le portable. A l'aide de ceux-ci, ils effectuent des exercices par le biais d'internet. Une application dont elle a connu lors de la pandémie de COVID-19 et qu'elle utilise encore dans ces cours est *Microsoft Teams*. Le grand avantage pour elle de cette application est la possibilité de créer des groupes de classes. Ces derniers permettent aux élèves d'une classe d'obtenir les informations ou bien les exercices en même temps. Ce qu'elle utilise rarement sont les DVD ainsi que les CD. En ce qui concerne les derniers, elle prend seulement ceux qu'on trouve directement dans les manuels scolaires.

Pour le choix d'un support numérique, surtout deux aspects jouent un rôle pour l'interviewée : d'un côté une utilisation facile, de l'autre une disponibilité simple. Par rapport à l'utilisation, elle aborde la problématique de la nécessité de l'enregistrement du côté des élèves. Important pour elle est aussi un certain sérieux des outils.

Concernant la fréquence du développement des *activités* et compétences avec les médias digitaux, l'enseignante interviewée est sûre qu'elle entraîne le plus souvent les *activités réceptives*, c'est-à-dire la *compréhension de l'oral* ainsi que la *compréhension de l'écrit*, pour lesquelles l'offre digitale est d'après elle plus grande que pour les *activités productives*. Parmi les dernières, elle développe le moins souvent la *production écrite*, parce qu'elle ne trouve pas assez d'outils digitaux pour celle-ci.

Am meisten ist es bestimmt so, dass es die rezeptiven Fertigkeiten sind wie Hören und Lesen, weil hier einfach das Angebot am größten ist, das muss man so sagen, beziehungsweise vielleicht kenne ich auch das Angebot, das die anderen Fertigkeiten betrifft, nicht so gut. Aber wie gesagt, die Fertigkeiten wie Schreiben zum Beispiel weniger oder Sprechen, wobei Sprechen geht mittlerweile ganz gut, dass man Tonaufnahmen selbst aufnimmt, die Schüler, und auch abgeben. [...] Mit Sprechen funktioniert es eigentlich schon ganz gut. Beim Schreiben ist es tatsächlich schwieriger, finde ich.

(Interview 3 2022 : 85 - 93)

C'est la raison pour laquelle elle ne peut pas conseiller des médias digitaux qui sont directement conçus pour les *activités de production écrite*. Ce qu'ils utilisent dans le cadre d'une *production écrite* sont des dictionnaires en ligne. Pour la préparation, c'est-à-dire pour l'entraînement du vocabulaire en avance, elle peut recommander *Quizlet* et *QuickWords*. La dernière application consiste à créer autant de mots que possibles de diverses lettres. Leur communication par écrit a lieu sur *Microsoft Teams*. Dans ce contexte, les compétences écrites sont aussi entraînées, mais souvent, les élèves répondent en allemand.

Afin d'améliorer les *compétences de production orale*, les élèves préparent par exemple des monologues, enregistrent des messages vocaux avec *WhatsApp* et les envoient à l'enseignante par la même application. Par ailleurs, pendant les fermetures des écoles en raison de COVID-19, ils ont communiqué via *Microsoft Teams*.

Par rapport à la *compréhension de l'écrit*, elle travaille beaucoup avec des sites web, par exemple avec la presse en ligne ou avec *TV5*. L'avantage de *TV5* pour l'interviewée est que l'offre se prête parfaitement au niveau des élèves.

Sur ce site, on trouve aussi beaucoup de reportages et exercices, qui soutiennent surtout l'amélioration de la *compréhension de l'écoute*. Ce que l'enseignante interviewée fait aussi, c'est montrer aux élèves des films ou des séries sur *YouTube*. Souvent, elle profite aussi des émissions de radio en ligne. Cela est pratique pour elle notamment car les trois médias digitaux

mentionnés permettent de réécouter les documentations, vidéos, chansons, et cetera aussi souvent qu'on le souhaite.

Comme on pouvait déjà retirer de l'analyse de cette interview jusqu'à ici, à part les *activités productives* et *réceptives*, l'enseignante essaie aussi d'entraîner digitalement le vocabulaire ainsi que la grammaire et d'élargir d'une façon digitale la *connaissance du monde* des élèves. Comme déjà mentionné, pour l'amélioration du vocabulaire ainsi que de la grammaire, elle prend *Quizlet* et *QuickWords*. La presse en ligne ou *TV5* par exemple se prêtent à la combinaison de la *compréhension écrite* ou *écoute* avec la *connaissance du monde*.

La chance la plus grande que l'interviewée voit dans l'enseignement numérique est que les élèves apprennent à s'y prendre avec les médias digitaux.

Eine Chance ist schon auch, denke ich, für Schüler, damit sie den Umgang mit digitalen Medien lernen. Sie verwenden das ja ohnehin auch sehr viel in ihrer Freizeit. Dass sie auch mögliche Gefahren kennen lernen oder wissen, was sind jetzt wirkliche Fakten, was sind Fake News sozusagen, damit sie einfach auch lernen Dinge zu unterscheiden oder zu filtern und diese digitalen Medien, diese digitale Welt im Allgemeinen einfach auch reflektiert beobachten. [...]

(Interview 3 2022 : 177 - 182)

Cela est lié à l'apprentissage avec les médias digitaux et cela sensibilise les enfants et les jeunes aux dangers dans ce contexte. Ils apprennent par exemple à distinguer les faits des informations fausses.

Elle estime que le risque le plus grand de l'enseignement digital à l'école réside dans la distraction et le manque d'attention, ce qui peut selon l'interviewée aussi être le cas dans une heure de cours sans médias digitaux. Ce qui est important est de convenir de règles fixes avec les apprenants en avance. Certes, il peut arriver que quelques-uns ne s'y tiennent pas, mais il faut prendre ce risque.

Son conseil par rapport à l'enseignement avec les médias (digitaux) est comme suit : il est important d'essayer de nouvelles choses, méthodes ou médias, parce qu'il n'y a pas de méthodes ou médias parfaits.

Ich würde einfach einmal sagen, sich trauen, neue Dinge, Methoden oder Medien zu probieren. Es gibt hier wahrscheinlich sowieso nicht das eine, das perfekt ist, sondern da

kann man sicher viel ausprobieren und man muss sich einfach trauen, das auszuprobieren mit einer Klasse. Wenn es nicht funktioniert, dann funktioniert es halt nicht, aber ich denke, sich einfach darüber trauen und ausprobieren.

(Interview 3 2022 : 188 – 192)

Une critique émise, c'est le manque de formations continues pour les enseignants par rapport au cours avec les nouveaux médias.

4.1.3.4 Comparaison et discussion

Dans les trois sous-chapitres précédents, les interviews menées ont été analysées individuellement. Ce chapitre sert à les comparer ainsi qu'à discuter leurs résultats. L'ordre des catégories sera le même que celui du mémento de codage et de l'analyse des trois interviews.

Les interviews ont été réalisées entre mai 2021 et janvier 2022. Les enseignantes choisies sont des collègues ainsi que des connaissances. Dans ce contexte, il faut aussi mentionner que c'est un hasard qu'il s'agit que de femmes. Le seul critère nécessaire et inévitable était qu'elles enseignent le français. La première interviewée est une enseignante de français et de géographie dans une *Mittelschule* en Haute-Autriche depuis 2019. La deuxième interviewée enseigne le français et l'allemand pour le premier et second cycle à Vienne depuis trente années. La troisième interviewée est enseignante de français et d'espagnol pour le second cycle en Basse-Autriche depuis septembre 2021.

En ce qui concerne les compétences médiatiques, toutes les trois enseignantes sont d'avis qu'elles savent relativement bien s'y prendre avec les médias digitaux. La première ainsi que la troisième interviewée mentionnent comme forces *Word*, *Excel* et *PowerPoint*, parce qu'elles ont grandi avec ces médias digitaux. Chacune d'entre elles parle aussi d'une faiblesse. La première enseignante ne s'intéresse pas assez à la programmation, la deuxième craint que les appareils électroniques ne fonctionnent pas de la manière qu'elle l'avait espérée et la troisième n'a pas assez d'expériences dans la façon de concevoir des médias. Le deuxième aspect, c'est-à-dire la possibilité que les appareils numériques ne fonctionnent pas de la manière que l'on aurait souhaitée, est aussi mentionné comme risque par rapport à l'enseignement avec les médias digitaux par Schaumburg (2015 : 49). Une seule enseignante critique le manque de formations continues pour améliorer les compétences médiatiques des enseignants. Personne ne parle de la situation de cette offre lors de la formation des professeurs. Les résultats de Swertz

(2015 : 1) montrent que l'enseignement avec les médias digitaux ne joue pas un grand rôle dans les programmes universitaires autrichiens pour les futurs enseignants. Aussi de la statistique de *Statista* de 2020 sur les conditions préalables pour un enseignement digital on apprend que plus de la moitié des enseignants souhaitent une meilleure formation quant à l'utilisation des outils digitaux pendant leurs études (cf. Mohr 2021). Selon l'étude *Monitor digitale Bildung* de la *Bertelsmann Stiftung* de l'année 2017, la plupart des enseignants acquièrent les compétences médiatiques par eux-mêmes. Ici, il s'agit d'une étude allemande, mais quand on regarde les résultats de *Statista* sur les programmes universitaires autrichiens, on peut supposer que c'est le même cas en Autriche (cf. Schmid et al. 2017 : 35). Une étude autrichienne actuelle qui analyse ou bien a analysé les compétences médiatiques des enseignants en général n'existe pas. Ce sont seulement des articles journaux comme *Medienkompetenz: Lehrer sollten mehr wissen* ou *Schüler geben Lehrern bei digitaler Kompetenz schlechte Noten* qui nous rendent compte du manque des compétences médiatiques des enseignants autrichiens, mais il faut prendre en considération que ceux-ci, publiés en 2017, sont les plus actuels qu'on peut trouver sur internet (cf. Bayrhammer 2017 ; cf. Kogelnik 2017).

Les médias digitaux avec lesquels la première et la deuxième enseignante travaillent régulièrement sont l'ordinateur, la tablette et le portable. A l'aide de ceux-ci les élèves effectuent des exercices. La deuxième cependant, préfère travailler avec les CD et les DVD, que les deux autres utilisent rarement. La seule qui mentionne les réseaux sociaux lors de l'interview est la première enseignante. Comme elle n'en est pas une grande fan, elle essaie de les éviter dans ses cours. Une étude sur l'utilisation des médias digitaux dans les écoles autrichiennes ne pouvait pas être trouvée. Mais en raison de l'initiative autrichienne *Ecole Digitale (Digitale Schule)*, selon laquelle chaque élève (qui le souhaite) du cinquième et sixième niveau scolaire obtient une tablette ou un ordinateur portable, on peut présumer qu'à l'école, le travail avec ces terminaux digitaux augmentera (cf. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020).

Aussi bien la première que la deuxième enseignante trouvent que le sujet (qui doit aller bien avec le chapitre qu'ils sont en train de traiter) est le critère le plus important pour le choix d'un média digital. Comme deuxième critère, la première interviewée mentionne en plus le niveau de l'exercice. La deuxième enseignante parle encore de la fonctionnalité des appareils ainsi que de l'acoustique dans les classes, tandis que la troisième d'une utilisation ainsi que d'une

disponibilité simple et d'une certaine sérosité des outils digitaux. C'est aussi entre autres Schaumburg (2015 : 49) qui souligne la fonctionnalité technique comme aspect absolu pour l'enseignement et l'apprentissage digital. Une condition préalable est certainement la disponibilité de terminaux digitaux ou d'internet dans les classes (cf. Schaumburg 2015 : 49) ; un point qu'aucune des enseignantes interviewées n'aborde directement. Les résultats de l'étude de la *Bertelsmann Stiftung* de 2017 confirment l'importance d'un accès simple : 98 pour cent des enseignants qui y ont participé n'utilisent que des médias digitaux gratuits (cf. Schmid et al. 2017 : 40).

Par rapport à la fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux, toutes les trois enseignantes sont convaincues qu'elles entraînent le plus souvent les élèves aux *activités réceptives* d'une manière digitale. La deuxième développe aussi souvent l'*activité de la production écrite*. La première et la troisième partagent l'opinion que l'offre digitale pour les *activités productives*, c'est-à-dire pour l'*écriture* ainsi que pour *parler*, n'est pas aussi grande que pour les *activités réceptives*, alors que la deuxième ne fait pas référence à cet aspect. L'*activité* qu'elle considère rarement est la *production orale*, parce qu'elle préfère les conversations directes en présence physique. Que l'offre digitale des *activités productives* soit moins grande que celle des *activités productives* ne pouvait pas être confirmé au cours de la recherche. L'une des raisons pourrait être que les interviewées ont aussi mentionné d'autres outils digitaux comme des sites web ou des livres électroniques (même si on les avait informées qu'on s'intéresserait seulement aux applications) sans mentionner d'applications « natives » et web, tandis que dans la partie théorique, le focus est mis sur celles-ci. Ici, on peut se demander si elles ne savent pas quels outils comptent comme application « native » ou web ou si elles n'ont simplement pas pensé au fait qu'on se penchait seulement aux applications. Quoi qu'il en soit, tous les outils digitaux mentionnés sont aussi allégués dans ce travail pour deux raisons principales. D'un côté pour voir quels médias digitaux les enseignantes interviewées connaissent et utilisent pour leurs cours, et de l'autre côté parce que chaque outil peut être un enrichissement pour les cours des collègues.

A la question avec quelles applications les enseignantes aiment travailler avec leurs élèves afin d'améliorer les *compétences écrites*, chacune d'entre elles en a surtout mentionnés celles qui ne servent pas à proprement parler à l'entraînement de l'*activité de production écrite*, mais plutôt à sa préparation, par exemple à l'élargissement du vocabulaire. La première ainsi que la

deuxième enseignante recommandent pour l'apprentissage de la grammaire ainsi que du vocabulaire via l'application *Quizlet*. Pour ces compétences, la première interviewée utilise en plus *LearningApps* et la deuxième *QuickWords*. Aussi bien la deuxième que la troisième interviewée choisissent *Microsoft Teams* afin d'entraîner directement les *compétences écrites* des élèves. La deuxième personne interviewée est la seule qui communique par courriel avec les enfants ainsi que les jeunes avec le but d'améliorer d'une manière directe l'*activité de production écrite*. Intéressant est qu'aucune des interviewées n'a cité *GoogleDocs* qui se trouve parmi les top dix sur la liste de Jane Hart (2019) sur les outils digitaux préférés des participants de son étude. Il est frappant aussi que personne ne travaille avec les applications de la partie théorique de ce travail, par exemple avec *BookCreator* ou *AdobeSpark*, à l'aide desquelles les apprenants ont la possibilité de créer individuellement ou en petits groupes des livres en ligne (cf. Weider 2021 : 30 ; cf. Dausend 2019 : 27).

En ce qui concerne les outils digitaux pour les *activités de production orale*, et la deuxième et la troisième prof profitent de *WhatsApp* ainsi que de *Microsoft Teams*. Tandis que la deuxième les utilise pour faire des visioconférences, la troisième fait plutôt usage de la fonction de l'enregistrement. Une plateforme aussi connue que la deuxième utilise est *Zoom*. La première interviewée ne connaît pas d'outils directement conçus pour cette *activité*, mais elle estime que *TV5 Monde*, *FLE* ou *YouTube* sont surtout utiles car ces applications offrent beaucoup de vidéos dont on peut discuter après. La deuxième enseignante estime pratique le site web *Delf et Dalf* sur lequel on trouve beaucoup d'exercices différents. Selon l'analyse de Hart (2019 & 2021), les outils pour faire des vidéoconférences ont gagné d'importance au cours des fermetures des écoles en raison de la pandémie du coronavirus en 2020 pour rester oralement en contact avec les élèves. *Microsoft Teams* et *Zoom* sont ceux, dont on s'est servi le plus souvent, mais aussi *WhatsApp* se trouve tout en haut de la liste (cf. Hart 2021). Les applications *Jitsi* et *BigBlueButton*, qui sont présentées dans le deuxième chapitre de ce travail, n'ont pas été mentionnées par les interviewées (cf. Nüsse 2020 : 115 - 117). Sur le tableau de Hart (2020) de l'année de 2019, *BigBlueButton* occupe une position plus basse que *Microsoft Teams* ou *Zoom*. En 2020, on ne le voit plus sur la liste ; c'est *Jitsi* qui le remplace (cf. Hart 2021). Lors de l'analyse des interviews, il saute aux yeux que pas une seule enseignante entraîne les *compétences orales* des élèves avec des outils conçus pour produire des vidéos comme *Explain Everything*, *Powtoon* ou *Toontastic* (cf. Nüsse 2020 : 106 & 110 ; cf. Dausend 2019 : 45).

Delf / DalF, qui a déjà été mentionné dans le paragraphe précédent, est entre-autres aussi un outil digital avec lequel la deuxième interviewée essaie d'entraîner la *compréhension de l'écrit* des élèves. De plus, elle leur montre des chansons ou courts métrages sur *YouTube*, ce qui leur donne la possibilité d'écouter, de lire et de comprendre en même temps. Les deux autres enseignantes interviewées travaillent avec la presse en ligne. La première avec *Le Parisien*, la troisième cependant, avec *TV5*. L'aspect le plus avantageux de *TV5* pour elle est que le niveau des textes se prête parfaitement à celui des élèves. Dans ce contexte, on remarque immédiatement que toutes les interviewées se servent en gros des sites seulement publiés pour ceux parlant ou apprenant la langue française. Une seule enseignante travaille avec les sous-titres sur *YouTube*, une application qui se prête à beaucoup de langues différentes. Une seule app conçue afin d'améliorer la *compréhension de l'écrit* des élèves aux cours de français, qui a été trouvée au cours de la recherche, est *Antolin* (cf. Westermann Gruppe 2022). Lors des études de Jane Hart (2019 & 2021), des réseaux sociaux comme *Facebook* ou *LinkedIn* ont été recommandés. Ceux-ci servent par exemple à lire des *postings*.

La troisième enseignante choisit *TV5* surtout aussi pour la *compréhension de l'oral*, parce que selon elle on y trouve beaucoup de reportages et aussi d'exercices qu'il est possible de faire après une écoute. Chacune des interviewées montre des films, séries, courts métrages ou chansons sur *YouTube* aux élèves. Que cette application ait été décrite dans le deuxième chapitre de ce travail et qu'elle se trouve aussi sur la première place des dernières listes de Hart (2019 & 2021), montre son importance pour l'enseignement et l'apprentissage digital. Aucune des interviewées n'utilise *LyricsTraining* ou *Edpuzzle*, qui ont été présentés dans le chapitre *Outils digitaux pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère* (cf. Nüsse 2020 : 108 ; cf. Weider 2021 : 108).

A part les *activités*, dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on distingue aussi les *compétences générales individuelles* ainsi que les *compétences communicatives langagières*, qui sont elles-mêmes subdivisées en diverses compétences (voir chapitre 3) (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 16 & 17). Dans ce paragraphe, on analysera quelles compétences les enseignantes interviewées prennent en considération dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage digital ainsi que surtout quels outils digitaux elles utilisent pour quelle compétence. En lisant les transcriptions, on remarque que les enseignantes ont presque seulement mentionné des *compétences linguistiques*, sauf la *connaissance du monde* ou bien la *culture générale* qui fait partie des *compétences générales individuelles* (cf. Conseil de l'Europe

2001 : 82). La *connaissance du monde* est une compétence dont toutes les collègues demandées tiennent en compte. L'application pour le développement de cette compétence que chacune d'entre elle utilise est *YouTube* où on trouve beaucoup de films, séries, courts-métrages ou chansons authentiques, ce qui prouve encore une fois son rôle important dans les cours scolaires. Aussi la presse en ligne est mentionnée deux fois, et ce *Le Parisien* et *TV5 Monde*. La première interviewée profite de *Google Earth* afin de montrer aux élèves où se trouve un certain pays où on parle français dans le monde. La partenaire de la deuxième interview recommande *Philpot Education* qui offre des exercices interculturels classés par thèmes. La *compétence lexicale*, la *compétence orthographique*, la *compétence grammaticale* et la *compétence phonologique* sont aussi entraînées d'une manière digitale (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86 & 87). Dans ce contexte, il faut mentionner que personne n'a utilisé ces termes. Au lieu de celles-ci, elles ont par exemple parlé d'entraîner le vocabulaire ou la grammaire ainsi que de sensibiliser les élèves à la langue française en écoutant des chansons. Afin d'enrichir le vocabulaire ou entraîner l'orthographe, la troisième enseignante travaille à l'aide des dictionnaires en ligne, de *Quizlet* ou de *QuickWords*. Aussi la deuxième personne interviewée fait usage de *Quizlet*, pour non seulement avec le but d'améliorer la *compétence lexicale*, mais aussi la *compétence grammaticale*. La première mentionne encore *LearningApps* pour la préparation des *activités de production écrite*, c'est-à-dire pour améliorer la *compétence lexicale*, la *compétence orthographique* ainsi que la *compétence grammaticale* (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 86 & 87). La troisième enseignante est d'avis qu'il est difficile de trouver des outils digitaux pour l'enseignement de la grammaire, parce qu'ils contiennent souvent des mots inconnus qui ne conviennent pas au sujet.

En somme, on peut dire que les compétences sont toutes liées les unes aux autres et que souvent, plusieurs sont considérées en même temps (sans qu'on en soit conscient) de telle sorte qu'on ne peut pas toujours dire quelle(s) compétence(s) on est en train d'entraîner. Pour notre étude, les enseignantes ont été confrontées à la question quelles compétences elles développaient à l'aide des outils numériques (et avec lesquels) à part les *activités langagières*. Si le but avait été de savoir quelles aptitudes sont exactement pris en compte lors de leurs cours, il aurait certainement été mieux de demander d'une manière plus précise. Mais il est probable qu'aussi dans ce cas, on n'aurait pas pu les définir exactement.

La chance la plus grande que la première ainsi que la deuxième personne interviewée voient dans l'enseignement digital est le fait qu'on a la possibilité de faire facilement entrer la France, sa culture, sa langue et ses gens dans la classe, ce qui mène à une conception variée de son cours. Que les médias digitaux permettent de faire entrer la réalité dans la classe confirme aussi Nüsse (2020 : 11). Selon Cristol (2018 : 13) « la créativité pédagogique des enseignants, mais aussi des élèves, est sans limites », une phrase qui s'accompagne de l'opinion des deux premières enseignantes interviewées. La troisième interviewée ne fait pas du tout référence à ces points. L'avantage le plus important pour elle est que les enfants et les jeunes apprennent à s'y prendre avec les médias. Un côté positif pour la première enseignante est aussi qu'en utilisant des médias digitaux, on tient automatiquement compte du vécu des élèves, un aspect important dans tous les programmes scolaires autrichiens (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2022a). Selon la deuxième enseignante, les outils numériques peuvent être une facilitation à bien des égards, et ce pour les élèves ainsi que pour les enseignants. Dans ce contexte, Cristol (2018 : 20 & 25) mentionne surtout la possibilité de rester en contact avec les élèves en dehors de la classe.

Quant aux risques, la première et la troisième interviewée partagent l'opinion que l'enseignement à l'aide des médias digitaux peut causer des distractions du côté des élèves. C'est pourquoi il arrive que l'apprentissage en elle-même passe à l'arrière-plan. C'est aussi un « problème » qu'Eichenberg (2018 : 45 – 47) nous fait remarquer. Pour la première enseignante la grande offre d'exercices ou bien de matériaux sur internet est une chance énorme pour la préparation de ses cours, mais le désavantage pour elle est que quelquefois, on en est tellement submergé que finalement, on les crée soi-même. Le déferlement d'informations peut aussi mener aux exigences du côté des élèves. Eichenberg (2018 : 45 - 47) renvoie dans ce contexte aussi aux informations fausses ou contenus sensibles. La troisième interviewée a l'impression qu'on ne peut pas toujours vraiment contrôler à quelle intensité les élèves ont fait les exercices et que les élèves généralement tranquilles « disparaissent » encore plus, ce qui est par exemple aussi l'opinion de Cristol (2018 : 20 & 25). Ce que la troisième enseignante utilise aussi, sont les traducteurs en ligne qui les incitent souvent à copier. Faire du plagiat est aussi un aspect qu'on doit prendre en considération selon Eichenberg (2018 : 45 – 47). Il est intéressant que personne n'ait soulevé le point du cyberharcèlement ou du règlement général sur la protection des données, soit des risques mis fortement en avant dans une majorité de livres sur les chances

et risques des médias digitaux, par exemple dans Eichenberg (2018 : 110) ou Weider (2021 : 12).

Toutes les trois enseignantes ont donné des conseils, qui se ressemblent plus ou moins à ceux de leurs collègues. La première ainsi que la dernière interviewée recommandent ainsi de tester de différents médias sans avoir peur. Aussi Petko (2014 : 111) pense que c'est une mixture équilibrée des médias qui fait le succès de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour la première interviewée il est aussi important de s'échanger avec ses collègues pour obtenir d'autres idées. Un aspect absolu pour la deuxième enseignante est de ne pas surcharger les apprenants avec les médias. Elle est d'avis qu'ils ne doivent pas avoir le sentiment que les médias enseignent, mais que c'est en premier lieu l'enseignant, qui enseigne. Aussi entre autres Fischer (2017 : 7) dit que seul leur usage ne signifie pas nécessairement une meilleure qualité des cours scolaires. Pour Petko (2014 : 111), c'est plutôt un choix raisonné adapté aux élèves ainsi qu'au(x) but(s) éducatif(s) qui peut mener à une plus-value pédagogique.

Dans le tableau qui suit, les résultats de l'analyse des trois interviews seront mis face à face.

Catégories	Interviewée 1	Interviewée 2	Interviewée 3
Informations de fond	Enseignante de français et de géographie dans une <i>Mittelschule</i> en Haute-Autriche depuis 2019	Enseignante de français et d'allemand pour le premier et second cycle à Vienne depuis trente années	Enseignante de français et d'espagnol pour le second cycle en Basse-Autriche depuis septembre 2021
Compétences médiatiques	Assez de compétences médiatiques Force(s) : <i>Word, Excel</i> et <i>PowerPoint</i> Faiblesse(s) : elle ne s'intéresse pas assez à programmer	Assez de compétences médiatiques Force(s) : / Faiblesse(s) : « peur » que les appareils électroniques ne fonctionnent pas	Assez de compétences médiatiques Force(s) : <i>Word, Excel</i> et <i>PowerPoint</i> Faiblesse(s) : pas assez d'expériences dans le contexte de la conception des médias

Types de médias digitaux	Régulièrement : ordinateur, tablette et portable Rarement : réseaux sociaux	Régulièrement : CD et DVD Rarement : /	Régulièrement : ordinateur, tablette et portable Rarement : CD et DVD
Critères pour le choix des médias digitaux	Critère(s) le(s) plus important(s) : le sujet Autre(s) critère(s) : le niveau	Critère le(s) plus important(s) : le sujet Autre(s) critère(s) : la fonctionnalité et l'acoustique	Critère(s) le(s) plus important(s) : / Autre(s) critère(s) : utilisation simple, disponibilité facile et un certain sérieux
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives</i> Rarement : <i>activités productives</i> Raison(s) : l'offre digitale n'est pas assez grande pour les <i>activités productives</i>	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives et production écrite</i> Rarement : <i>activité de production orale</i> Raison(s) : préfère les conversations directes en présence physique	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives</i> Rarement : <i>activités productives</i> Raison(s) : l'offre digitale n'est pas assez grande pour les <i>activités productives</i>
Outils digitaux pour les activités de production écrite	/	<i>Microsoft Teams</i>	<i>Microsoft Teams</i>
	/	courriel	/
	<i>LearningApps</i> (pour la préparation)	/	/
	<i>Quizlet</i> (pour la préparation)	<i>Quizlet</i> (pour la préparation)	/
	/	/	<i>QuickWords</i> (pour la préparation)
Outils digitaux pour les activités de production orale	/	<i>WhatsApp</i>	<i>WhatsApp</i>
	/	<i>Microsoft Teams</i>	<i>Microsoft Teams</i>
	/	<i>Zoom</i>	/

	/	<i>Delf / DalF</i> en ligne	/
	<i>TV5 Monde, FLE</i> ou <i>YouTube</i> (pour en parler après)	/	/
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	<i>Le Parisien</i> / <i>Delf / DalF</i> en ligne	/	/
		/	<i>TV5 Monde</i>
		/	/
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	<i>YouTube</i> /	<i>YouTube</i> /	<i>YouTube</i> <i>TV5 Monde</i>
Outils digitaux pour les compétences diverses	<i>Connaissance du monde :</i> <i>YouTube</i> <i>Le Parisien</i> / <i>Google Earth</i> / <i>Compétence lexicale et orthographique :</i> <i>Quizlet</i> / <i>LearningApps</i> <i>Compétence grammaticale :</i> <i>LearningApps</i> / <i>Compétence phonétique :</i> <i>YouTube</i>	<i>Connaissance du monde :</i> <i>YouTube</i> / / / <i>Philpot Education</i> <i>Compétence lexicale et orthographique:</i> / / / <i>Compétence grammaticale :</i> / <i>Quizlet</i> <i>Compétence phonétique :</i> /	<i>Connaissance du monde :</i> <i>YouTube</i> / <i>TV5 Monde</i> / / <i>Compétence lexicale et orthographique:</i> <i>Quizlet</i> <i>QuickWords</i> / <i>Compétence grammaticale :</i> / / <i>Compétence phonétique :</i> /
Chances et risques des numériques	Chance(s) : faire entrer la France dans la classe, conception variée de son cours, on tient automatiquement compte du vécu des élèves, grande offre	Chance(s) : faire entrer la France dans la classe, conception variée de son cours, facilitation à bien des égards	Chance(s) : les élèves apprennent à s'y prendre avec les médias

	d'exercices et de matériaux Risque(s) : médias digitaux peuvent mener à des distractions, la grande offre d'exercices et de matériaux peut causer des exigences trop grandes	Risque(s) : manque de contrôle, les élèves généralement tranquilles « disparaissent » encore plus, les traducteurs en ligne incitent les élèves à copier	Risque(s) : médias digitaux peuvent mener à des distractions
Conseils pratiques	s'échanger avec ses collègues, tester de différents médias et être courageux	pas surcharger les apprenants avec les médias	tester de différents médias

Tab. 12 : résultats de la comparaison des interviews

Source : propre représentation

4.2 Résumé

Dans ce chapitre, d'une part la conception de la recherche a été présentée et décrite, et d'autre part les interviews menées ont été évaluées, analysées et discutées.

Pour savoir quelles *activités* et quelles compétences les enseignantes entraînent d'une manière digitale et quels outils digitaux ils utilisent pour quelle *activité* ou quelle compétence, on avait choisi d'effectuer une recherche empirique. Parmi la méthode *qualitative*, qui utilise des méthodes non-standardisées de la collecte de données, on avait pris la décision de faire des *interviews*. Pour ce travail, on s'était servi de l'*interview d'experts*. Dans ce cas, les expertes sont trois enseignantes autrichiennes de la langue française (qui font parties également, il est à préciser, de mon cercle de connaissances). Elles ont été interviewées entre mai 2021 et janvier 2022, et elles ont pu avoir en amont un *entretien de guide* qui avait été préparé en avance. Celui-ci est conçu en allemand et divisé en trois blocs thématiques. Le premier s'intéresse à la *compétence médiatique* des enseignantes, le deuxième est la partie principale qui se penche sur leur perception par rapport à l'entraînement des compétences et aptitudes des élèves à l'aide

des outils digitaux et le dernier bloc leur donne la possibilité de prodiguer des conseils pour l'enseignement et l'apprentissage scolaire avec les médias digitaux ainsi que de faire des remarques finales. Les interviews ont été enregistrées et transcrites selon les règles de Dresing & Pehl (2018 : 20) qui s'orientent à celles de Kuckartz (cf. Dresing & Pehl 2018 : 20).

Au cours de l'évaluation des interviews, on s'est orienté à l'*analyse qualitative du contenu* de Mayring, Philipp (cf. Mayring 2015 : 10). L'idée principale étant d'analyser d'une manière progressive et systématique un certain texte, et ce à l'aide des systèmes de catégories préparés en avance qui « prescrivent » quels aspects sont pris en considération lors de l'analyse. Partant de la question de recherche, en gros, les catégories suivantes ont été globalement construites : informations de fond sur les enseignantes interviewées, leurs compétences médiatiques, les types de médias digitaux utilisés, critères pour le choix des médias digitaux, le développement des aptitudes et compétences des élèves à l'aide des médias digitaux de la perspective des enseignantes, chances et risques des numériques dans le contexte scolaire et conseils pratiques quant à leur utilisation à l'école. La catégorie de l'encouragement des compétences et aptitudes des élèves à l'aide des médias digitaux est encore une fois divisée en sous-catégories, qui sont la fréquence de l'entraînement des *activités* et compétences avec les médias digitaux et les outils digitaux choisis pour les *activités de production orale et écrite*, pour les *activités de réception orale et écrite* et pour les compétences en général. Lors de l'analyse, on a travaillé avec un mémento de codage.

Les résultats de l'analyse montrent clairement que toutes les trois enseignantes interviewées entraînent le plus souvent les *activités réceptives* des élèves à l'aide des outils digitaux. Elles recommandent dans l'ensemble seulement deux manières d'améliorer directement les *activités de production écrite*, et ce avec *Microsoft Teams* ou par *courriel*. Pour sa préparation, c'est-à-dire pour par exemple enrichir le vocabulaire ou exercer la grammaire, elles conseillent *Quizlet*, *LearningApps* et *QuickWords*. Des outils digitaux mentionnés étant aptes à la *production orale* sont *Microsoft Teams*, *Zoom* et *WhatsApp*. *TV5*, *FLE*, *YouTube* et *Delf/Dalf* en ligne se prêtent à donner un petit input aux élèves et à les inciter à parler après. Afin d'améliorer les *activités de réception écrite* les enseignantes utilisent surtout la presse en ligne comme *Le Parisien* ou *TV5 Monde*. Ce qui est encore une fois allégué dans ce contexte, est la version online de *Delf/Dalf*. Toutes les trois interviewées se servent de *YouTube* pour entraîner la *compréhension de l'oral* des élèves. Aussi *TV5 Monde* est mentionné.

Quant aux compétences à part les *activités langagières*, les enseignantes considèrent surtout les *compétences linguistiques*, sauf la *connaissance du monde* ou bien la *culture générale* faisant partie des *compétences générales individuelles*. L'application que toutes les personnes interviewées tiennent compte pour élargir la *connaissance du monde* des enfants et des jeunes est *YouTube*. Ce sont aussi encore une fois *Le Parisien* et *TV5 Monde* qui sont mentionnés dans ce contexte. Un site web recommandé qui offre des exercices interculturels est *Philpot Education*. Une enseignante profite de *Google Earth* dans le but de montrer aux élèves où se trouve un certain pays. L'outil est également utilisé pour montrer les pays où on parle français dans le monde. Selon les interviewées les *compétences linguistiques*, dont la *compétence lexicale*, la *compétence orthographique*, la *compétence grammaticale* ainsi que la *compétence phonologique* sont aussi à améliorées grâce aux médias digitaux. Les interviewées n'utilisent pas à proprement parler les précédents termes cités, mais des équivalents tels que « entraîner le vocabulaire ou la grammaire » et de « sensibiliser les élèves à la langue française ». Pour les trois premières compétences elles préconisent *LearningApps* et *Quizlet*. En ce qui concerne seules les *compétence lexicales* ou *orthographiques*, *QuickWords* est appliqué. *YouTube* par exemple sert à exercer les *compétences phonologiques*.

Il en résulte que les compétences sont toutes liées et que souvent, plusieurs sont considérées à la fois si bien qu'on ne peut pas toujours dire quelle(s) compétence(s) on est en train d'entraîner.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu sur quels outils digitaux les enseignantes recommandent pour quelle *activité* ou pour quelle compétence.

	<i>Activités de production écrite</i>	<i>Activités de production orale</i>	<i>Activités de réception écrite</i>	<i>Activités de réception orale</i>	Compétences
Outils digitaux	Microsoft Teams courriel Quizlet (pour la préparation)	Microsoft Teams WhatsApp Zoom	<i>Le Parisien</i> TV5 Monde Delf / Dalf en ligne	YouTube TV5 Monde	YouTube (connaissance du monde et compétence phonologique)

	<i>QuickWords</i> (pour la préparation)	<i>TV5 Monde</i> (pour parler après)			<i>Le Parisien</i> (connaissance du monde)
	<i>LearningApps</i> (pour la préparation)	<i>FLE</i> (pour parler après)			<i>TV5 Monde</i> (connaissance du monde)
		<i>YouTube</i> (pour parler après)			<i>Philpot</i> <i>Education</i> (connaissance du monde)
		<i>Delf/Dalf en</i> ligne (pour parler après)			<i>Google Earth</i> (connaissance du monde)
					<i>LearningApps</i> (compétence grammaticale, lexicale et ortho- graphique)
					<i>Quizlet</i> (compétence grammaticale, lexicale et ortho- graphique)
					<i>QuickWords</i> (compétence lexicale)

5 Conclusion

L'idée de ce travail provient du constat que les médias digitaux gagnent du terrain en raison de la numérisation croissante. De surcroît, cette numérisation croissante s'est accélérée depuis la pandémie du COVID-19. Désormais, il apparaît ainsi évident pour tous que les médias digitaux prennent de plus en plus d'importance dans tous les domaines de notre société, incluant par extension le domaine de l'enseignement et de la formation. La nécessité de leur utilisation dans les cours scolaires est non seulement ancrée dans le *décret éducation aux médias*, mais aussi dans tous les programmes scolaires autrichiens. Cruciales pour ce travail étaient aussi les diverses compétences et aptitudes qui sont demandées des élèves dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, lors des fermetures des établissements scolaires en raison de la pandémie du coronavirus, quelques-uns de mes collègues et moi, enseignants de français, ont été confrontés à un manque d'idées par rapport à la façon dont on pouvait les faire progresser digitalement, sans aucune possibilité d'enseigner et de repérer les difficultés des élèves en face à face. De ce besoin résulte la question de recherche de ce travail : *Comment les médias digitaux soutiennent-ils du point de vue des enseignants le développement des aptitudes ainsi que des compétences des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ?* Le modèle de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* est la base de ce travail pour avoir un aperçu sur les *activités* et compétences distinguées. Le but était de savoir lesquelles sont de la perspective des enseignants surtout encouragées à l'aide des médias digitaux ou bien lesquelles l'étaient le moins et quels outils digitaux sont utilisés pour les diverses compétences et aptitudes. Il n'est en revanche pas question dans ce travail de pouvoir évaluer le nombre de personnes utilisant un certain outil. Comme les *activités productives* et *réceptives* sont celles qui sont revendiquées explicitement pour le baccalauréat standardisé et aussi celles pour leur réalisation toutes les autres compétences sont indispensables, on a mis le focus sur celles-ci. Afin d'obtenir des réponses à la question de recherche, trois enseignantes de la langue française ont été interviewées. C'est pourquoi les résultats de cette étude servent en particulier à tous les collègues enseignant la langue française en se demandant comment on peut entraîner les aptitudes et compétences d'une manière digitale. Plus généralement, ils servent à tous les autres enseignants, peu importe leur discipline, ayant besoin d'outils digitaux

pour leurs cours.

De l'analyse des interviews, il est clairement ressorti que les *activités réceptives* sont le plus souvent entraînées (non seulement en ce qui concerne l'enseignement digital), ce qui est selon ces trois enseignantes certainement surtout dû à l'offre moins grande pour les *activités productives*. Toutefois, l'idée qu'il soit plus facile de trouver des outils digitaux pour les *activités réceptives* que pour les activités productives n'a pas pu être validée au cours de la recherche théorique de ce travail. En ce qui concerne la question des outils numériques les plus utilisés par les enseignantes, il en ressort qu'elles recommandent d'entraîner les *activités de production écrite* par exemple à l'aide de *Microsoft Teams* ou par *courriel*. Quant à la *production orale*, les outils digitaux mentionnés s'y prêtant le plus sont *Microsoft Teams*, *Zoom* et *WhatsApp*. Afin d'améliorer les *activités de réception écrite* les enseignantes utilisent surtout la presse en ligne comme *Le Parisien* ou *TV5 Monde* ainsi que la version online de *Delf / Dalf*. Toutes les trois interviewées se servent de *YouTube* pour entraîner la *compréhension de l'oral* des élèves. Aussi, *TV5 Monde* est très prisée par les enseignantes. Par rapport aux compétences à part les *activités langagières*, les enseignantes considèrent particulièrement les *compétences linguistiques* ainsi que la *connaissance du monde* ou bien la *culture générale*. *YouTube* est l'application de laquelle toutes les trois tiennent compte afin d'élargir la *connaissance du monde* des élèves. Aussi *Le Parisien* et *TV5 Monde* sont encore une fois mentionnés. Un site web recommandé qui offre des exercices interculturels est *Philpot Education* et une application de laquelle une enseignante profite est *Google Earth*. Parmi les *compétences linguistiques*, celles qui sont améliorées d'une façon digitale selon les interviewées, sont aussi la *compétence lexicale*, la *compétence orthographique*, la *compétence grammaticale* ainsi que la *compétence phonologique*. Dans ce contexte, il faut mentionner qu'aucune des trois interviewées n'a utilisé ces termes ; elles ont plutôt parlé par exemple de l'entraînement du vocabulaire ou de la grammaire. Les applications préconisées pour la *compétence lexicale*, la *compétence orthographique* ainsi que la *compétence grammaticale* sont *LearningApps* et *Quizlet*. *QuickWords* sert à développer seules les *compétence lexicales* ou *orthographiques*, *YouTube* se prête entre autres à exercer les *compétences phonologiques*. Reste à savoir pourquoi les interviewées n'ont pas mentionné d'autres compétences (que l'on retrouve notamment dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*) qu'ils encouragent à l'aide des outils digitaux. Dans ce contexte, il aurait certainement été mieux de se renseigner. On peut supposer qu'elles ne connaissent pas d'autres compétences, qu'elles n'aient pas davantage pris le temps

de la réflexion ou qu'elles ne les considèrent simplement pas dans leur cours. Une chose est claire : les compétences sont toutes liées les unes aux autres. C'est pourquoi on est la plupart du temps en train d'en entraîner plusieurs et qu'on ne peut pas toujours dire desquelles il s'agit. Néanmoins, les résultats de ce travail apportent une contribution importante notamment en ce qui concerne l'enseignement digital dans les cours de français et d'autres langues (étrangères) avec le but d'améliorer les aptitudes et compétences des élèves à l'aide des médias digitaux. Lors de la recherche, cinq livres actuels présentant des outils digitaux d'enseignement et d'apprentissage ont été trouvés, qui sont : *Digital unterrichten. Apps & Co. im Französischunterricht gezielt einsetzen* de Bidenko, Maryna (2019), *Die wichtigsten digitalen Tools für Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Fremdsprachenunterricht. Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für jede Unterrichtsphase* de Dausend, Henriette (2019), *Toolkit Digitale Unterrichtsmedien. 60 Tools für gelungenen digitalen Unterricht* de Nüsse, Sebastian (2020) et *Webtools für den Unterricht. Wie sie zeitsparend und kreativ digitalen Unterricht gestalten und Ihre Schüler langfristig motivieren* de Weider, Thomas (2021). Dans ceux-ci, les outils numériques sont classés par les trois phases d'enseignement ou par les méthodes d'enseignement. Aussi Jane Hart (2019 & 2021) montre la grande offre d'outils numériques pour le contexte scolaire, mais ni les auteurs des livres mentionnés ni Hart (2019 & 2021) les ont classifiés selon les aptitudes et compétences (du *Cadre européen commun de référence pour les langues*), ce qui renforce l'importance de ce travail non seulement pour les enseignants de français, mais aussi d'autres langues.

Au cours des interviews, on s'est aussi fait une idée de l'ensemble des *compétences médiatiques* des enseignantes afin d'établir un lien entre celles-ci et leur comportement en ce qui concerne l'entraînement et le développement des compétences et aptitudes des élèves avec les médias digitaux. Les informations sont intéressantes comme informations de fond, mais pas suffisantes pour pouvoir en faire des déductions. Cela pourrait faire l'objet d'une nouvelle idée de recherche plus approfondie avec le titre *la compétence médiatique des enseignants et son influence à l'enseignement digital*. Dans ce cadre, il serait intéressant de savoir quel impact la pandémie de COVID-19 a eu sur l'offre des formations continues pour les enseignants. Pertinent serait aussi de se pencher sur le rôle de la formation des professeurs quant aux compétences médiatiques des enseignants.

6 Bibliographie

Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018) : *Handbuch E-Learning*, 5^{ème} éd., Bielefeld : Bertelsmann.

Baacke, Dieter (1996) : Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, dans : *Medien praktisch*, vol. 20, nr. 2, p. 7.

Baacke, Dieter (2007) : *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation 1*, 1^{ère} éd., Tübingen : Niemeyer.

Badstübner-Kizik, Camilla (s.a.) : Hör- und Hör-Sehverstehen, dans Hans-Jürgen Krumm (éd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto, p. 93 & 94.

Bahr, Jonas & Frackmann, Malte (2011) : *Richtig zitieren nach der Harvard-Methode. Eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten*, Solothurn : Institut für Praxisforschung.

Banque de Ressources Pédagogiques des enseignant·e·s vaudois·e·s (2020) : Les trois phases d'une séquence d'enseignement, [online] [Les trois phases d'une séquence d'enseignement | BDRP](#) [le 19 février 2022].

Baur, Nina & Blasius, Jörg (2014) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer.

Bayrhammer, Bernadette (2017) : Medienkompetenz: Lehrer sollten mehr wissen, dans : *Die Presse*, le 24 janvier 2017, [online] [Medienkompetenz: Lehrer sollten mehr wissen | DiePresse.com](#) [le 12 mars 2022].

Bidenko, Maryna (2019) : *Digital unterrichten. Apps & Co. im Französischunterricht gezielt einsetzen*, Berlin : Cornelsen.

Blömeke, Sigrid (2017) : Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki, dans : *Jahrbuch Medienpädagogik 2*, vol. 2, p. 42 & 43, [online] <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.03.X> [le 15 mars 2022].

Born-Lechleitner, Ilse, Moser, Wolfgang & Weitensfelder, Daniela (2009) : *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS)*, 10^{ème} éd., Graz : ÖSZ.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014) : *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzertlass*, Wien, Österreich : Bundesministerium für Bildung und Frauen, [online] [Grundsatzertlass zur Medienerziehung Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung \(bmbwf.gv.at\)](#) [le 12 mars 2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019) : Medienbildung, [online] [Medienbildung \(bmbwf.gv.at\)](https://bmbwf.gv.at) [le 20 janvier 2021].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020) : Digitale Schule, [online] [DIGITALE SCHULE // Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung](https://bmbwf.gv.at) [le 02 mars 2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2022a) : Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen
StF: BGBl. Nr. 88/1985, [online] [RIS - Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 20.03.2022 \(bka.gv.at\)](https://bka.gv.at) [le 20 mars 2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2022b) : Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne – Handelsakademie und Handelsschule Anl. 1/03, tagesaktuelle Fassung, [online] [RIS - Lehrpläne – Handelsakademie und Handelsschule Anl. 1/03 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung \(bka.gv.at\)](https://bka.gv.at) [le 19 mars 2022].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2014) : *Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS Lebende Fremdsprachen Englisch / Französisch / Italienisch / Spanisch / Russisch*, Wien, Österreich : BIFIE, BMUK & ÖSZ, [online] [Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS: Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 - AHS, Lebende Fremdsprachen \(paukert.at\)](https://paukert.at) [le 19 mars 2020].

Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhor, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (2016) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto.

Bühler, Peter & Schlaich, Patrick (2016) : *Medienkompetenz. Digitale Medien verstehen – erstellen – einsetzen*, 1^{ère} éd., Stuttgart : Holland & Josenhans.

Carnevale, Carla, Isak, Gabriele, Ritt, Laura, Truxa-Pirierros, Eleonore, Zellinger, Susanne & Zisser, Bernd (2012) : *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*, 2^{ème} éd., Graz : ÖSZ.

Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online] <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 12 août 2020].

Conseil des ministres de l'Éducation (2010) : *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*, Canada : Conseil des ministres de l'Éducation, [online] [CECR-contexte-canadien.pdf \(cmec.ca\)](https://cmec.ca) [le 15 mars 2022].

Cristol, Denis (2019) : *Oser les pédagogies numériques à l'école : Enjeux et exemples pratiques*, Paris : ESF Sciences Humaines.

Dausend, Henriette (2019) : *Die wichtigsten digitalen Tools für Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenunterricht. Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für jede Unterrichtsphase*, 2^{ème} éd., Berlin : Cornelsen.

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015) : *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, 3^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto.

Department of Health and Social Care (s.a.) : Digital passport, [online] [TOOLS: Knowledge of common digital tools and how they can help you do your job - Digital passport \(dhsc.gov.uk\)](https://www.dhsc.gov.uk/digital-passport) [le 26 juillet 2021].

Deutscher Bundestag (2018) : Dokumentation. Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, [online] <https://www.bundestag.de/resource/blob/589210/03a2dfe453119fd2660701d2586f4c9b/wd-8-130-18-pdf-data.pdf> [le 01 août 2021].

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018) : *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 8^{ème} éd., Marburg : Marburg.

Duolingo (s.a.) : Lernen, [online] <https://www.duolingo.com/learn> [le 15 août 2021].

Ebel, Christian (2015) : Lernen mit digitalen Medien in der Schule – Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung, dans : Bertelsmann Stiftung (éd.), *Individuell fördern mit digitalen Medien: Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*, 2^{ème} éd., Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, p. 6.

Eichenberg, Christiane (2018) : *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*, 1^{ère} éd., Göttingen : Hogrefe.

Fäcke, Christiane (2017) : *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, 2^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto.

Feiler, Jesse (2010) : *Get rich with apps! Your Guide to Reaching More Customers and Making Money NOW*, United States : McGraw-Hill Companies.

Fischer, Christian (2017) : *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schulen und Unterricht*, Münster & New York : Waxmann.

Hart, Jane (2019) : TopTools4learning.com, [online] [Presentation1 \(toptools4learning.com\)](https://www.toptools4learning.com/presentation1) [le 19 février 2022].

Hart, Jane (2021) : Top Tools for Learning 2021. Results of the 15th Annual Survey published 1 September 2021, [online] [Top Tools for Learning 2021 – Results of the 15th Annual Survey published 1 September 2021 \(toptools4learning.com\)](https://www.toptools4learning.com/top-tools-for-learning-2021-results) [le 19 février 2022].

Hickethier, Knut (2016) : *Einführung in die Medienwissenschaften*, 2^{ème} éd., Stuttgart & Weimar : J.B. Metzler.

Hoffmann, Bernward (2003) : *Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, 1^{ère} éd., Paderborn : Ferdinand Schöningh.

Horak, Angela, Moser, Wolfgang, Nezbeda, Margarete & Schober, Michael (2010) : *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*, 12^{ème} éd., Graz : ÖSZ.

Jungwirth, Bernhard (2021) : Saferinternet.at, [online] [Tipps und Infos für Lehrende! - saferinternet.at](https://www.saferinternet.at) [le 5 février 2021].

Kerres, Michael (2001) : *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*, 2^{ème} éd., München & Wien : Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Kerres, Michael (2018) : *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*, 5^{ème} éd., Berlin & Boston: De Gruyter.

Kogelnik, Lisa (2017) : Schülern geben Lehrer bei digitaler Kompetenz schlechte Noten, dans : *derStandard*, le 24 janvier 2017, [online] [Schüler geben Lehrern bei digitaler Kompetenz schlechte Noten - Schule - derStandard.at > Inland](https://www.derstandard.at/story/3000000-schuelern-geben-lehrer-bei-digitaler-kompetenz-schlechte-noten) [le 12 mars 2022].

Krings, Hans Peter (s.a.) : Schreiben, dans Hans-Jürgen Krumm (éd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto, p. 110.

Kuckartz, Udo (2018) : *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4^{ème} éd., Beltz : Juventa.

Kulcke, Gesine (2020) : *Kinder. Medien. Kontrolle. Vorstellungen von Lehramtsstudentinnen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*, Bielefeld : Transcript.

Kulmer, Karin (2020) : Das waren die beliebtesten digitalen Tools zum Lehren und Lernen 2019, [online] [Das waren die beliebtesten digitalen Tools zum Lehren und Lernen 2019 : Neuigkeiten : Digiprof :: erwachsenenbildung.at](https://www.digiprof.at/erwachsenenbildung/2019/) [le 19 février 2022].

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012) : *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*, Berlin, Deutschland, [online] [Untitled \(kmk.org\)](https://www.kmk.org/Dateien/Bildungsstandards/Bildungsstandards%20Englisch%20Franzoesisch%20Hochschulreife.pdf) [le 3 mai 2021].

Lampert, Claudia (2006) : Mediendidaktik, dans : Hans-Bredow-Institut (éd.) : *Medien von A bis Z*, 1^{ère} éd., Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, p. 109 & 110.

DeepL GmbH (2022) : Medienbildung, dans : Linguee Wörterbuch, [entrée de dictionnaire], [Medienbildung - Französisch-Übersetzung – Linguee Wörterbuch](https://www.linguee.de/franzoesisch-englisch/worterbuch/medienbildung.html) [le 15 mars 2022].

Lutjeharms, Madeline (s.a.) : Leseverstehen, dans Hans-Jürgen Krumm (éd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6^{ème} éd., Tübingen : Narr Francke Attempto, p. 98 & 100.

Mayring, Philipp (2015) : *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12^{ème} éd., Weinheim & Basel : Beltz.

Mayring, Philipp (2016) : *Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6^{ème} éd., Weinheim & Basel : Beltz.

Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2019) : Qualitative Inhaltsanalyse, dans Blasius Jörg (éd.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 2^{ème} éd., Wiesbaden : Springer, p. 633 & 634.

Mediamanual (2021) : mediamanual, [online] [Mediamanual: Home](#) [le 5 février 2021].

Mohr, Martin (2021) : Was bräuchte es, um die Potenziale der Digitalisierung im Schulsystem bestmöglich zu nutzen?, [online] [Österreich - Digitalisierung im Schulsystem 2020 | Statista](#) [le 02 mars 2022].

Moser, Heinz (2019) : *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*, 6^{ème} éd., Opladen : Springer.

Nieweler, Andreas (éd.), Grünewald, Andreas, Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (2006) : *Fachdidaktik Französisch. Tradition / Innovation / Praxis*, 1^{ère} éd., Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH.

Nieweler, Andreas, Grünewald, Andreas, Husemann, Veit, Lange, Ulrike C. & Reinfried, Marcus (2017) : *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, 1^{ère} éd., Stuttgart : Ernst Klett Sprachen.

Nieweler, Andreas (2019) : *Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*, 1^{ère} éd., Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Nüsse, Sebastian (2020) : *Toolkit Digitale Unterrichtsmedien. 60 Tools für gelungenen digitalen Unterricht*, 4^{ème} éd., Essen : mediencouching.nrw.

Oberhofer, Elke (2016) : Internetsucht. Medienkompetenz beginnt mit Medienabstinenz, dans : *DNP - Der Neurologe & Psychiater*, vol. 17, nr. 9, p. 11 & 12, [online] <https://doi.org/10.1007/s15202-016-1381-0> [le 16 mars 2022].

Oswald, Hans (2010) : Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten, dans : Annedore Prengel (éd.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 4^{ème} éd., Weinheim & Basel : Juventa, p. 187.

Petko, Dominik (2014) : *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 1^{ère} éd., Weinheim & Basel : Beltz.

Petko, Dominik (2020) : *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 2^{ème} éd., Weinheim & Basel : Beltz.

Schaumburg, Heike (2015) : *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*, Berlin, Deutschland : Humboldt-

Universität, [online] [Studie IB Chancen Risiken digitale Medien 2015.pdf \(bertelsmann-stiftung.de\)](#) [le 16 mars 2022].

Schaumburg, Heike & Prasse, Doreen (2019) : *Medien und Schule*, Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.

Schipanek, Dietmar (2018) : *Medienkompetenz – Prototypische Aufgaben*, Wien, Österreich : mediamanual, [online] [Medienkompetenz-Prototypische Aufgaben Leseprobe.pdf \(mediamanual.at\)](#) [le 16 mars 2022].

Schmid, Ulrich, Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017) : *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*, Gütersloh, Deutschland : Bertelsmann Stiftung, [online] [BSt MDB3 Schulen web.pdf \(bertelsmann-stiftung.de\)](#) [le 12 mars 2022].

Schorb, Bernd (2008) : Handlungsorientierte Medienpädagogik, dans : Kai-Uwe Hugger (éd.), *Handbuch Medienpädagogik*, 1^{ère} éd., Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, p. 79.

Schorb, Bernd (1947) : Medienkompetenz, dans : Christine Dallmann (éd.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, 6^{ème} éd., München : Kopaed, p. 254.

Spanhel, Dieter (2007) : Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht, dans Moser Heinz (éd.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, 1^{ère} éd., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 33 & 34.

Stauffacher-Birrer, Marco (2018) : *Durchstarten mit Whatsapp, Youtube & Co. 28 bewährte digitale Tools für den Unterricht mit konkreten Praxisbeispielen*, 1^{ère} éd., Bern : hep.

Strübing, Jörg (2018) : *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*, 2^{ème} éd., Berlin & Boston, Deutschland & England : De Gruyter, [online] [Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung - Jörg Strübing - Google Books](#) [le 16 mars 2022].

Südwestrundfunk & Westdeutscher Rundfunk (2021) : planet schule, [online] [Planet Schule - Startseite - Schulfernsehen multimedial des SWR und des WDR \(planet-schule.de\)](#) [le 5 février 2021].

Süss, Daniel, Lampert, Claudia & Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018) : *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, 3^{ème} éd., Wiesbaden : Springer.

Swertz, Christian (2015) : Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich. Eine quantitativ inhaltsanalytische Lehrplananalyse von vier Curricula, dans *Medienimpulse*, vol. 4, nr. 4, p. 1, [online] [Medien im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe in Österreich. Eine quantitativ-inhaltsanalytische Lehrplananalyse von vier Curricula \(pedocs.de\)](#) [le 16 mars 2022].

The Etherpad Foundation (s.a.) : etherpad, [online] <https://etherpad.org> [le 18 août 2021].

Trim, John, North, Brian & Coste, Daniel (2001) : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Straßburg : Europarat.

Tulodziecki, Gerhard (1992) : *Medienerziehung in Schule und Unterricht*, 2^{ème} éd., Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard & Six, Ulrike (2000) : *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung*, Opladen : Leske & Budrich.

Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2010) : *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*, Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.

Tulodziecki, Gerhard (2011) : Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, dans : *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, vol. 20, p. 12 - 18, [online] <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X> [le 16 mars 2022].

Weider, Thomas (2021) : *Webtools für den Unterricht. Wie Sie zeitsparend und kreativ digitalen Unterricht gestalten und Ihre Schüler langfristig motivieren*, Georgien : Daniel Völz.

Weinert, Franz E. (2001) : Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, dans Weinert Franz E. (éd.), *Leistungsmessung in Schulen*, 2^{ème} éd., Weinheim & Basel : Beltz, p. 27.

Westermann Gruppe (2022) : Antolin Westermann, [online] [Antolin - Leseförderung von Klasse 1 bis 10 \(westermann.de\)](https://www.antolin.de) [le 26 février 2022].

de Witt, Claudia & Czerwionka, Thomas (2007) : *Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung*, 1^{ère} éd., Bielefeld : Bertelsmann.

de Witt, Claudia & Czerwionka, Thomas (2013) : *Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung*, 2^{ème} éd., Bielefeld : Bertelsmann.

Zotzmann-Koch, Klaudia (2019) : Alternativen zu WhatsApp, Google, Facebook & Co., dans : *Medienimpulse*, vol. 57, n. 1, p. 2, [online] <https://doi.org/10.21243/mi-01-19-10> [le 16 mars 2022].

6.1 Tableaux

Conseil de l'Europe (2001) : Niveaux communs de compétences – Échelle globale, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Conseil de l'Europe (2001) : production orale générale, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Conseil de l'Europe (2001) : production écrite générale, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Conseil de l'Europe (2001) : compréhension générale de l'oral, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Conseil de l'Europe (2001) : comprendre des émissions de télévision et des films, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Conseil de l'Europe (2001) : compréhension générale de l'écrit, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [online], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [le 25 mai 2021].

Hart, Jane (2019) : Top 200 Tools for Learning 2019, TopTools4Learning.com, [online], [Presentation1 \(toptools4learning.com\)](https://toptools4learning.com/Presentation1) [le 19 février 2022].

7 Annexe

7.1 Tableaux

7.1.1 Tab. 1

Top 200 Tools for Learning 2019	
Top 10	YouTube Google P Twitter LinkedIn W Word Zoom
11-20	Slack LinkedIn Learning X Microsoft Teams Facebook Skype Articulate
21-40	Kahoot! Camtasia TED Snagit Trello Udemy Padlet Diigo S Canva Y C O S iSpring
41-60	Twitter Deck Ps Instagram Moodle B Coursera P H-P HiHaHo Workplace
61-80	Audible Wotif Vimeo X AP S C Y YND B Wakelet I
81-100	Sp Y Pr L F Quizlet Screencast Matic M AI Biteable G Suite Ae
101-120	edX Future Learn Au F D Q glide loom probooy I U moovly XING socrative etherpad
121-140	codecademy DeepL To I totara Scorp Axonify B Google Sites WR Lectora Google Alerts
141-160	inewspring b PWORKS we nearpod D2L D2L D2L D2L D2L D2L D2L D2L
161-180	gomo glisser e jive zapier Alison Quizizz edcast CRONCYCLE
181-200	docebo easelly mahara >fleeq A comestone LearnDash thinkific clarifika Wix Bluejeans

7.1.2 Tab. 2

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

7.1.3 Tab. 3

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

7.1.4 Tab. 4

	PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

7.1.5 Tab. 5

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

7.1.6 Tab. 6

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS
C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
B2	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.
B1	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.
A1	Pas de descripteur disponible.

7.1.7 Tab. 7

	COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT
C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

7.1.8 Tab. 8

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles		Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire

	enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.		avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).		Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4 - 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).		Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique.
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.		Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles <i>activités</i> ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins		Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou du développement des aptitudes avec les médias digitaux.

	souvent entraînés à l'aide des médias digitaux.		
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les <i>activités de production écrite</i> dont on comprend l' <i>écriture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).		Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des <i>activités de production écrite</i> .
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).		Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la <i>compréhension de l'écrit</i> avec les outils digitaux. De cette <i>activité</i> , on comprend la <i>lecture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).		Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la <i>compréhension de l'écrit</i> .
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de</i>		Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la

	<i>l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).		<i>compréhension de l'oral.</i>
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences communicatives langagières</i> du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> . Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i> , les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).		Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des <i>compétences générales individuelles</i> ou des <i>compétences communicatives langagières</i> .
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.		Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des		Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école.

	médias digitaux.		
--	------------------	--	--

7.1.9 Tab. 9

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.	« <i>Ich bin seit März 2019 Lehrerin an der Mittelschule, technisch sportlichen Mittelschule, in Pettenbach in Oberösterreich</i> » (Interview 1 2021 : 6 & 7). « <i>Im Oktober 2018 war ich Sprachassistentin in Montpellier</i> » (Interview 1 2021 : 7 & 8).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Medienkompetenz würde ich für mich als wichtig einschätzen und ich glaube, dass ich auch relativ gut aufgestellt bin in dem Fach, da ich selbst eine Handelsakademie besucht habe ...</i> » (Interview 1 2021 : 15, 16 & 17).	Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf.	« <i>Auf jeden Fall Padlet. Im Homeschooling hat mir das super weitergeholfen, weil man richtige Seiten erstellen kann und Aufgaben aufbereiten kann für die Schüler, wo sie interaktiv mitmachen können,</i>	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique.

	Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	<i>direkt im Unterricht »</i> (Interview 1 2021: 67, 68 & 69).	
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.	« <i>Das ist eigentlich das wichtigste Kriterium für mich, ob es einfach zum Thema gerade passt oder nicht »</i> (Interview 1 2021 : 91 & 92). « <i>Und natürlich die Altersstufen soll zu den Kindern passen (lacht) »</i> (Interview 1 2021 : 92 & 93).	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles activités ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux.	« <i>Beim Französischen oder im Französischen trainiere ich mit Sicherheit am häufigsten mit den digitalen Tools die rezeptiven Fertigkeiten, sprich Hören, weil ich, vor allem die Schülerinnen und Schüler auf die Sprache sensibilisieren möchte und auch die Aussprache »</i> (Interview 1 2021 : 107, 108 & 109).	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou du développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette	« <i>Ja, ich würde zum Beispiel LearningApps empfehlen »</i> (Interview 1 2021 : 130). « <i>Auch bei Quizlet, das finde ich auch ganz nett, dass man einfach</i>	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des activités de production écrite.

	catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les <i>activités de production écrite</i> dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).	<i>Vokabel trainiert und schreiben kann und da auch die direkte Kontrolle hat sozusagen, um zu sehen, ob es stimmt oder nicht »</i> (Interview 1 2021 : 133, 134 & 135).	
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des <i>activités de production orale</i> avec les outils numériques. La <i>production orale</i> correspond à <i>parler</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	« <i>TV5Monde finde ich super und sonst finde ich auch die Angebote bei der App FLE super »</i> (Interview 1 2021 : 146).	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des <i>activités de production orale</i> sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la <i>compréhension de l'écrit</i> avec les outils digitaux. De cette activité, on comprend la <i>lecture</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« <i>Wir haben zum Beispiel unser Französischbuch auch als E-Book »</i> (Interview 1 2021 : 171).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la <i>compréhension de l'écrit</i> .
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« <i>Wie gesagt, unser Buch ist auch online als E-Book verfügbar. Da sind alle, ja wirklich alle Dialoge, Geschichten auch / können sie sich anhören »</i> (Interview 1 2021 : 196 & 197).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la <i>compréhension de l'oral</i> .
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences</i>	« <i>Auch bei Quizlet, das finde ich auch ganz nett, dass man einfach Vokabel trainiert und schreiben kann und da</i>	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des

	<i>communicatives langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les premières sont celles</i> « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i>, les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).	<i>auch die direkte Kontrolle hat so zu sagen, um zu sehen, ob es stimmt oder nicht »</i> (Interview 1 2021: 133 – 135). « <i>Wir haben ein Smartboard. Da gehen wir auf Google Earth. Wir schauen uns die Schule an, schauen uns die Umgebung an</i> » (Interview 1 2021: 223 – 224).	<i>compétences générales individuelles ou des compétences communicatives langagières.</i>
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	« <i>Man kann Frankreich sozusagen in den Klassenraum holen</i> » (Interview 1 2021 : 149 & 150). « <i>Aber manchmal werden sie dadurch einfach ein bisschen abgelenkt</i> » (Interview 1 2021 : 165 & 166).	Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux	« <i>Einfach ausprobieren und austauschen</i> » (Interview 1 2021 : 273)	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école.

7.1.10 Tab. 10

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.	« <i>Ich unterrichte in Wien, meine Fächer sind Deutsch und Französisch und ich unterrichte seit 30 Jahren</i> » (Interview 2 2021 : 9 & 10).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Für meine Verhältnisse schätze ich sie recht gut ein. Ich experimentiere viel</i> » (Interview 2 2021 : 15). « <i>Meine Schwächen sind, dass ich den Geräten oft nicht vertraue, dass das dann nicht so funktioniert, wie ich möchte</i> » (Interview 2 2021 : 16 & 17).	Sont inclus sont tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs	« <i>CDs, DVDs, sehr viel Filmmaterial und Hörmaterial aus dem Internet, natürlich auch aus dem Buch</i> » (Interview 2 2021 : 30 & 31). « <i>Momentan alles, das sich ergibt [...]</i> »	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont utilisés dans le contexte pédagogique

	électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	(Interview 2 2021 : 31).	
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium	« <i>Ja, zum Beispiel die Akustik in den gewissen Räumlichkeiten</i> » (Interview 2 2021 : 37). « <i>Da kommt es auch darauf an, ist die Möglichkeit / ob die verschiedenen Geräte funktionieren</i> » (Interview 2 2021 : 37 & 38).	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles activités ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux.	« <i>Am häufigsten mit Sicherheit Lesen, Schreiben und Hören</i> » (Interview 2 2021 : 59). « <i>Sprechen weniger, weil / Der Grund dafür ist, dass ich gerne ein Gespräch mit Schülern führe</i> » (Interview 2 2021 : 59 & 60).	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les	« <i>Geschrieben haben sie am Anfang über E-Mail als Teams noch nicht installiert war</i> » (Interview 2 2021 : 81 & 82). « <i>Per E-Mail war hier das meiste zu schreiben</i> » (Interview 2 2021 : 82).	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des activités de production écrite.

	activités de production écrite dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).		
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des activités de production orale avec les outils numériques. La production orale correspond à parler (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	« Teams und Zoom. [...] Auch sehr viel mit WhatsApp » (Interview 2 2021 : 71 & 72). « Im allerersten Corona-Teil habe ich sehr viel mit ihnen WhatsApp videotelefoniert, einzeln » (Interview 2 2021 : 72 & 73).	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des activités de production orale sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la compréhension de l'écrit avec les outils digitaux. De cette activité, on comprend la lecture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« Ebenfalls auch wieder mit DELF/DALF und was wir auch gemacht haben, waren Liedtexte mit Untertitel » (Interview 2 2021 : 90 & 91).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la compréhension de l'écrit.
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la compréhension de l'oral, c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« YouTube hat sehr viele, gerade auf A2 zum Beispiel, um ins Caféhaus zu gehen oder ins Restaurant zu gehen » (Interview 2 2021 : 104 & 105).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la compréhension de l'oral.
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les compétences générales individuelles ainsi que les compétences	« Es gibt eines, das heißt Philpot. Das ist für B1. [...] Sie haben das nach Themenbereich geordnet und es gibt	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des compétences

	<i>communicatives langagières du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques ainsi que les compétences pragmatiques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).</i>	<i>auch Lesetexte, Hörtexte mit Übungen dazu und Vokabelübungen. Da ist sehr viel und das ist auch für interkulturelles Bewusstsein » (Interview 2 2021 : 113 - 117).</i>	<i>générales individuelles ou des compétences communicatives langagières.</i>
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	<i>« Chancen sind natürlich sehr groß, weil man den Unterricht abwechslungsreich gestalten kann » (Interview 2 2021 : 136 & 137).</i> <i>« Die Risiken sind, dass man vielleicht nicht genau überprüfen kann, inwiefern jeder einzelne Schüler sich damit auseinandersetzt, was du ihm gibst » (Interview 2 2021 : 137 & 138).</i>	Sont inclus les avantages et désavantages de l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement	<i>« Ich glaube, der wichtigste Tipp ist, dass man möglichst den Unterricht</i>	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à

	(scolaire) à l'aide des médias digitaux.	<i>abwechslungsreich gestaltet »</i> (Interview 2 2021 : 152 & 153).	l'utilisation des numériques à l'école.
--	--	---	---

7.1.11 Tab. 11

Catégories	Définitions	Exemples	Règles de codage
Informations de fond	Par informations de fond, on comprend toutes les informations sur les personnes interrogées comme le type d'école où elles enseignent ou leurs années de service. Ces informations n'ont rien à faire avec les médias digitaux en eux-mêmes.	« <i>Meine Fächer sind Spanisch und Französisch und ich unterrichte derzeit in Niederösterreich. Mit dem Studium bin ich fertig seit Ende 2016 »</i> (Interview 3 2022 : 7 & 8).	Parmi cette catégorie, on trouve seulement les informations sur les personnes interviewées qui n'ont rien à faire avec les médias digitaux.
Compétences médiatiques	Une définition universelle de la <i>compétence médiatique</i> n'existe pas, mais en substance, cela veut dire s'avoir s'y prendre avec les médias (cf. Schorb 1947 : 254).	« <i>Ich denke, dass meine eigene Medienkompetenz relativ gut ist, da ich auch quasi grundsätzlich damit aufgewachsen bin »</i> (Interview 3 2022 : 16 & 17). « <i>Da / Deswegen, zum Beispiel die Grunddinge beherrsche ich sicher wie Word, Excel, PowerPoint »</i> (Interview 3 2022 : 17 & 18).	Sont inclus tous les propos des enseignants en ce qui concerne leurs compétences médiatiques.
Types de médias digitaux	Aujourd'hui, il y a beaucoup de médias digitaux différents. En exemple, on peut citer	« <i>Ganz oft verwende ich mit den Schülern YouTube »</i>	Il s'agit seulement de voir quels types de médias digitaux sont

	l'Internet, les portables, les tablettes, les livres numériques, les applications, les vidéos, les tableaux blancs interactifs électroniques, (cf. Bühler & Schlaich 2016 : 4, 5 & 6), les réseaux sociaux et cetera (cf. Petko 2014 : 5).	(Interview 3 2022 : 48). « <i>DVDs eigentlich gar nicht mehr, ganz ganz selten</i> » (Interview 3 2022 : 64).	utilisés dans le contexte pédagogique.
Critères pour le choix des médias digitaux	Par les critères, on entend les raisons pour le choix d'un certain médium.	« <i>Die Handhabung möglichst einfach, finde ich wichtig</i> » (Interview 3 2022 : 75 & 76). « <i>Dass es auch schnell verfügbar ist, ist wichtig</i> » (Interview 3 2022 : 78).	Cette catégorie ne comporte que des raisons pour le choix d'un numérique.
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Ici, on analyse quelles activités ou compétences (selon le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>) sont le plus souvent et lesquelles les moins souvent entraînés à l'aide des médias digitaux	« <i>Am meisten ist es bestimmt so, dass es die rezeptiven Fertigkeiten sind wie Hören und Lesen, weil hier einfach das Angebot am größten ist, das muss man so sagen, beziehungsweise vielleicht kenne ich auch das Angebot, das die anderen Fertigkeiten betrifft, nicht so gut</i> » (Interview 3 2022 : 85 - 88).	Ici, on mentionne seulement les relations de l'entraînement ou développement des aptitudes avec les médias digitaux.
Outils digitaux pour les activités de production écrite	Dans ce travail, le focus est mis sur le développement des activités et compétences du <i>Cadre</i>	« <i>Vielleicht Synonym-Wörterbücher, oder allgemein Wörterbücher, die helfen, wenn es um das</i>	Ici, on ne fait référence qu'aux outils digitaux pour le développement des activités de production écrite.

	européen commun de référence pour les langues avec les outils digitaux. Cette catégorie se concentre sur ceux qui sont utilisés pour les activités de production écrite dont on comprend l'écriture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 51).	<i>Schreiben geht »</i> (Interview 3 2022 : 98 & 99). « <i>Aber so direkt, was Texte schreiben betrifft, habe ich eigentlich nicht wirklich etwas »</i> (Interview 3 2022 : 101 & 102).	
Outils digitaux pour les activités de production orale	Cette catégorie s'intéresse au développement des activités de production orale avec les outils numériques. La production orale correspond à parler (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 48).	« <i>Bei höheren Schulstufen ist es in den Sprachen so, dass sie Monologe führen müssen, wenn sie in Hinblick auf die mündliche Matura, und diese dann aufnehmen als Sprachnachricht und mir schicken »</i> (Interview 3 2022 : 122 & 124).	Seulement les outils numériques en ce qui concerne l'entraînement des activités de production orale sont alléguées.
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Cette catégorie se penche sur l'entraînement de la compréhension de l'écrit avec les outils digitaux. De cette activité, on comprend la lecture (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 57).	« <i>Ja, die Lesekompetenz geht auch ganz gut mit höheren Schulstufen, indem man einfach Presse digital verwendet »</i> (Interview 3 2022 : 134 & 135). « <i>TV5 bietet auch viel für den Unterricht an, was einfach auch einfacher aufbereitet ist und für die Schüler wirklich passt »</i> (Interview 3 2022 : 136 & 137).	Parmi cette catégorie, on ne trouve que les outils digitaux par rapport au développement de la compréhension de l'écrit.

Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	Cette catégorie se concentre sur l'encouragement de la <i>compréhension de l'oral</i> , c'est-à-dire de l'écoute, avec les outils numériques (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 54).	« Mit YouTube ganz viel » (Interview 3 2022 : 140). « Auch in diesem Fall mit TV5, wo es auch immer kurze Fernsehbeiträge gibt mit eigenen Aufgaben, die man im Unterricht dann verwenden kann » (Interview 3 2022 : 140 & 141).	Cette catégorie contient seulement les outils numériques quant à la <i>compréhension de l'oral</i> .
Outils digitaux pour les compétences diverses	Les compétences diverses incluent les <i>compétences générales individuelles</i> ainsi que les <i>compétences communicatives langagières</i> du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les premières sont celles « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), les deuxièmes cependant contiennent les <i>compétences linguistiques</i> , les <i>compétences sociolinguistiques</i> ainsi que les <i>compétences pragmatiques</i> (cf. Conseil de l'Europe 2001 : 17).	« Was ich auch verwende ist Quizlet. Die Schüler verwenden es selbst zum selbstständigen Vokabellernen beziehungsweise wir verwenden es auch in der Klasse » (Interview 3 2022 : 51 & 52). « Da finde ich auch wieder Presse, also fremdsprachige Presse online super, weil sie haben Texte, sie haben, wie du sagst, das Weltwissen kombiniert mit aktuellen Nachrichten beispielsweise und sehen dann auch Vokabel » (Interview 3 2022 : 152 - 154).	Sont inclus dans cette catégorie tous les outils digitaux qui sont utilisés pour l'entraînement des <i>compétences générales individuelles</i> ou des <i>compétences communicatives langagières</i> .
Chances et risques des numériques	Par chances et risques, on entend les aspects positifs et négatifs en	« Eine Chance ist schon auch, denke ich, für Schüler, damit sie	Sont inclus tous les avantages et désavantages de

	ce qui concerne l'utilisation des médias digitaux à l'école.	<i>den Umgang mit digitalen Medien lernen »</i> (Interview 3 2022 : 177 & 178). « <i>Im Unterricht besteht oft die Gefahr, wenn die Schüler selbstständig mit dem Smartphone oder mit dem PC arbeiten, der Ablenkung »</i> (Interview 3 2022 : 166 & 167).	l'utilisation des médias digitaux dans le contexte scolaire.
Conseils pratiques	Conseils pratiques veulent dire trucs et astuces pour l'enseignement (scolaire) à l'aide des médias digitaux.	« <i>Ich würde einfach einmal sagen, sich trauen, neue Dinge, Methoden oder Medien zu probieren »</i> (Interview 3 2022 : 188 & 189).	Sous cette catégorie, se trouvent les trucs et astuces par rapport à l'utilisation des numériques à l'école

7.1.12 Tab. 12

Catégories	Interviewée 1	Interviewée 2	Interviewée 3
Informations de fond	Enseignante de français et de géographie dans une <i>Mittelschule</i> en Haute-Autriche depuis 2019	Enseignante de français et d'allemand pour le premier et second cycle à Vienne depuis trente années	Enseignante de français et d'espagnol pour le second cycle en Basse-Autriche depuis septembre 2021
Compétences médiatiques	Assez de compétences médiatiques Force(s) : <i>Word, Excel et PowerPoint</i> Faiblesse(s) : elle ne s'intéresse pas assez à programmer	Assez de compétences médiatiques Force(s) : / Faiblesse(s) : « peur » que les appareils électroniques ne fonctionnent pas	Assez de compétences médiatiques Force(s) : <i>Word, Excel et PowerPoint</i> Faiblesse(s) : pas assez d'expériences dans le contexte de la

			conception des médias
Types de médias digitaux	Régulièrement : ordinateur, tablette et portable Rarement : réseaux sociaux	Régulièrement : CD et DVD Rarement : /	Régulièrement : ordinateur, tablette et portable Rarement : CD et DVD
Critères pour le choix des médias digitaux	Critère(s) le(s) plus important(s) : le sujet Autre(s) critère(s) : le niveau	Critère le(s) plus important(s) : le sujet Autre(s) critère(s) : la fonctionnalité et l'acoustique	Critère(s) le(s) plus important(s) : / Autre(s) critère(s) : utilisation simple, disponibilité facile et un certain sérieux
Fréquence de l'entraînement des aptitudes et compétences avec les médias digitaux	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives</i> Rarement : <i>activités productives</i> Raison(s) : l'offre digitale n'est pas assez grande pour les <i>activités productives</i>	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives et production écrite</i> Rarement : <i>activité de production orale</i> Raison(s) : préfère les conversations directes en présence physique	Le(s) plus souvent(s) : <i>activités réceptives</i> Rarement : <i>activités productives</i> Raison(s) : l'offre digitale n'est pas assez grande pour les <i>activités productives</i>
Outils digitaux pour les activités de production écrite	/	<i>Microsoft Teams</i>	<i>Microsoft Teams</i>
	/	courriel	/
	<i>LearningApps</i> (pour la préparation)	/	/
	<i>Quizlet</i> (pour la préparation)	<i>Quizlet</i> (pour la préparation)	/
	/	/	<i>QuickWords</i> (pour la préparation)
Outils digitaux pour les activités de production orale	/	<i>WhatsApp</i>	<i>WhatsApp</i>
	/	<i>Microsoft Teams</i>	<i>Microsoft Teams</i>

	/	Zoom	/
	/	Delf / DalF en ligne	/
	TV5 Monde, FLE ou YouTube (pour en parler après)	/	/
Outils digitaux pour la compréhension de l'écrit	Le Parisien	/	/
	/	/	TV5 Monde
	Delf / DalF en ligne	/	/
Outils digitaux pour la compréhension de l'oral	YouTube	YouTube	YouTube
	/	/	TV5 Monde
Outils digitaux pour les compétences diverses	Connaissance du monde : YouTube Le Parisien / Google Earth / Compétence lexicale et orthographique : Quizlet / LearningApps Compétence grammaticale : LearningApps / Compétence phonétique : YouTube	Connaissance du monde : YouTube / / / Philpot Education Compétence lexicale et orthographique: / / / Compétence grammaticale : / Quizlet Compétence phonétique : / 	Connaissance du monde : YouTube / TV5 Monde / / Compétence lexicale et orthographique: Quizlet QuickWords / Compétence grammaticale : / / Compétence phonétique : /
Chances et risques des numériques	Chance(s) : faire entrer la France dans la classe, conception variée de son cours, on tient automatiquement	Chance(s) : faire entrer la France dans la classe, conception variée de son cours, facilitation à bien des égards	Chance(s) : les élèves apprennent à s'y prendre avec les médias

	compte du vécu des élèves, grande offre d'exercices et de matériaux Risque(s) : médias digitaux peuvent mener à des distractions, la grande offre d'exercices et de matériaux peut causer des exigences trop grandes	Risque(s) : manque de contrôle, les élèves généralement tranquilles « disparaissent » encore plus, les traducteurs en ligne incitent les élèves à copier	Risque(s) : médias digitaux peuvent mener à des distractions
Conseils pratiques	s'échanger avec ses collègues, tester de différents médias et être courageux	pas surcharger les apprenants avec les médias	tester de différents médias

7.1.13 Tab. 13

<i>Activités de production écrite</i>	<i>Activités de production orale</i>	<i>Activités de réception écrite</i>	<i>Activités de réception orale</i>	Compétences
Microsoft Teams courriel Quizlet (pour la préparation) QuickWords (pour la préparation)	Microsoft Teams WhatsApp Zoom TV5 Monde (pour parler après) FLE (pour parler après)	Le Parisien TV5 Monde Delf / Dalf en ligne	YouTube TV5 Monde	YouTube (connaissance du monde et compétence phonologique) Le Parisien (connaissance du monde) TV5 Monde (connaissance du monde)

<i>LearningApps</i> (pour la préparation)	<i>YouTube</i> (pour parler après) <i>Delf/Dalf</i> en ligne (pour parler après)			<i>Philpot</i> <i>Education</i> (connaissance du monde) <i>Google Earth</i> (connaissance du monde) <i>LearningApps</i> (compétence grammaticale, lexicale et ortho- graphique) <i>Quizlet</i> (compétence grammaticale, lexicale et ortho- graphique) <i>QuickWords</i> (compétence lexicale)
---	--	--	--	--

7.2 Entretien de guide

Einstiegsfragen:

1. Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits Lehrer:in? Welche Fächer, in welchem Schultyp und in welchem Bundesland unterrichten Sie?

Medienkompetenz der Lehrenden und Einsatz digitaler Medien

1. Wie schätzen Sie Ihre eigene Medienkompetenz ein? Wo zeigen sich Stärken und wo Schwächen?
2. Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen betreffend den digitalen Unterricht waren Sie zu Beginn der Pandemie konfrontiert?
3. Wie hat sich Ihr Einsatz von digitalen Medien im Unterricht durch die Maßnahmen der Bundesregierung (Schließungen von Schulen) bezüglich Covid-19 verändert?
4. Welche digitalen Medien verwenden Sie häufig? Welche weniger? Warum?
5. Nach welchen Kriterien wählen Sie digitale Medien grundsätzlich aus?

Förderung der Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden

Der Europarat empfiehlt im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen die Entwicklung und Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden. In diesem Interview wird der Fokus auf die Entwicklung produktiver (Schreiben und Sprechen) und rezeptiver (Lesen und Hören) Fertigkeiten mithilfe digitaler Werkzeuge, sprich mobiler Anwendungen oder Webanwendungen, gelegt.

1. Welche Fertigkeiten der Schüler:innen trainieren Sie (Ihrem Gefühl nach) am häufigsten mit digitalen Tools? Welche am wenigsten? Welche Gründe gibt es dafür?
2. Welche mobilen Apps und/oder Webtools können Sie zur Entwicklung der Schreibkompetenzen der Schüler:innen empfehlen? Warum?
3. Welche digitalen Werkzeuge verwenden Sie zur Förderung der produktiv mündlichen Aktivitäten? Was machen diese besonders?
4. Mit welchen mobilen Anwendungen und/oder Web-Programmen fördern Sie die Lesekompetenz der Schüler:innen?
5. Wie geben Sie Ihren Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Hörkompetenz auf digitalem online Wege zu trainieren?
6. Unabhängig von den Fertigkeiten, welche Kompetenzen (z.B. soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein, lexikalische, grammatische oder phonologische Kompetenz) berücksichtigen Sie bei der Arbeit mit digitalen Werkzeugen? Welche Tools können Sie dafür empfehlen?

Abschließende Ergänzungen und Bemerkungen

1. Welche Chancen und Risiken sehen Sie in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?
2. Welche praktischen Tipps zum Lehren mit digitalen Medien würden Sie Kolleg:innen (die eine Fremdsprache unterrichten) geben, um die Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler:innen bestmöglich zu trainieren?
3. Was möchten Sie sonst noch sagen?

7.3 Transcriptions

7.3.1 Interview 1

1 I: Danke, dass du dir Zeit genommen hast für das Interview. Ist es für dich okay, wenn das
2 Interview aufgezeichnet wird?

3 B: Ja.

4 I: Dann können wir gleich mit der ersten Frage starten. Seit wie vielen Jahren bist du bereits
5 Lehrerin? Welche Fächer, in welchem Schultyp und in welchem Bundesland unterrichtest du?

6 B: Ich freue mich, dass ich beim Interview teilnehmen darf. Ich bin seit März 2019 Lehrerin
7 an der Mittelschule, technisch sportlichen Mittelschule, in Pettenbach in Oberösterreich. Ich
8 habe aber bereits / Im Oktober 2018, war ich Sprachassistentin in Montpellier. Da habe ich
9 sozusagen als Lehrerin begonnen. Ich habe zwar Deutsch unterrichtet, aber es war sozusagen
10 die erste Erfahrung als Lehrerin. Mein Zweitfach ist Geographie und die beiden Fächer
11 unterrichte ich auch in der Mittelschule in Pettenbach, was mir sehr viel Spaß bereitet.

12 I: Oke. Herzlichen Dank! Dann gleich zu den Fragen zur Medienkompetenz und zum Einsatz
13 digitaler Medien. Wie schätzt du deine eigene Medienkompetenz ein? Wo zeigen sich Stärken
14 und wo Schwächen?

15 B: Medienkompetenz würde ich für mich als wichtig einschätzen und ich glaube, dass ich
16 auch relativ gut aufgestellt bin in dem Fach, da ich selbst eine Handelsakademie besucht habe,
17 von dem her mit den verschiedenen Tools recht gut auskomme. Zweite Frage: Stärken, würde
18 ich bei mir sagen, sind vor allem Excel, Word und Powerpoint. Mit den Tools komme ich
19 relativ gut zurecht und die finde ich auch wichtig, dass die den Schülerinnen und Schülern
20 vermittelt werden. Wo man vielleicht Schwächen sieht. Man merkt, dass bereits die jüngeren

21 Schüler, also erste Klasse, dieses Jahr relativ gut aufgestellt sind bei der Medienkompetenz.
22 Die sind einfach / Sie kennen sich sehr gut aus mit Handy, Computer, verschiedenen Apps
23 und sie haben keine Probleme damit. Sie sind wirklich / Man merkt, dass sie mit dem
24 aufwachsen und eine Erfahrung, von der möchte ich berichten. Da war ich in der
25 Nachmittagsbetreuung und die Kinder waren fertig mit der Hausübung und mit den Aufgaben
26 und sie haben mich dann gefragt, ob wir nicht programmieren können (lacht). Man merkt, sie
27 sind interessiert und sie wachsen einfach mit den verschiedenen Tools und Apps auf. Und wie
28 programmieren? Das war vor fünf Jahren in der Schule noch kein Thema. Aber jetzt ist es
29 auch / wird es in manchen Gegenständen eingebaut. Und ja, die Schüler sind begeistert, selbst
30 Spiele zu entwickeln und so weiter. Da sehe ich, glaube ich, noch Schwächen. Da bin ich
31 einfach nicht / Da ist mein Interesse noch nicht so groß, aber auch hier in dieser Hinsicht
32 muss man sich, glaube ich weiterentwickeln, dass man verschiedene Sachen einbaut (lacht).

33 I: Okay, super. Danke auch für das Teilen der Erfahrungen. Mit welchen Schwierigkeiten und
34 Herausforderungen betreffend den digitalen Unterricht warst du zu Beginn der Pandemie von
35 Covid-19 konfrontiert?

36 B: Am Anfang war natürlich alles neu und viel, aber wir haben zum Glück schon vor dem
37 Lockdown ein Tool ausgewählt, wir arbeiteten oder arbeiten noch immer mit Microsoft
38 Teams und haben das auch im Vorhinein schon installiert. Für alle Kinder angelegt, für alle
39 Lehrer angelegt und in der Woche davor auch schon angefangen damit zu arbeiten,
40 einzusteigen, Aufgaben zu stellen und von dem her war der Lockdown sicher eine
41 Herausforderung und das Homeschooling eine Herausforderung, aber ich finde generell, die
42 Schule hat das gut gemanagt und auch die Kinder, und vor allem durch die Unterstützung der
43 Eltern, hat es super funktioniert. Es war wirklich so ein Team von Lehrern, Schülern und
44 Eltern, die das miteinander gemanagt haben. Das war super. Schwierig fand ich ehrlich gesagt
45 die Aufgabenstellung, also die Aufgabenpackages zusammenzustellen, um zu wissen, ist es zu
46 viel, zu wenig, sind die Schüler überfordert, da man in den ersten Wochen einfach nicht den
47 direkten Austausch in Anspruch genommen hat, weil man dachte, es dauert sowieso nur drei
48 Wochen, dass die Schule zu ist. Und das fand ich am Anfang wirklich schwierig, wirklich
49 eine Woche zu planen. Packages zusammenzustellen, den Austausch mit den Schülern
50 aufrechtzuhalten. Es war am Anfang auch irgendwie ungewohnt direkt mit den Schülern zu

51 schreiben. Das hat man auch von ihnen mitbekommen. Sie waren irgendwie unsicher, wie
52 schreibe ich jetzt meine Lehrerin an, frage ich sie einfach oder soll ich wen anderen fragen?
53 Das war am Anfang schwierig, aber ich finde, die Beziehung generell zu den Schülern und
54 auch zu den Eltern ist durch den Lockdown viel besser geworden, einfach der Austausch. Das
55 habe ich eigentlich positiv mitbekommen.

56 I: Klingt sehr gut. Das habe ich schon viel von vielen gehört, dass die Beziehung zu den
57 Schülern, Schülerinnen und Eltern besser wurde.

58 B: Ja, das kann ich auf jeden Fall auch bestärken, dass das stimmt. Möchtest du noch etwas zu
59 dem digitalen Unterricht oder als Abschluss?

60 I: Für mich passt es, für dich auch?

61 B: Perfekt. Ja.

62 I: Dann zur vierten Frage. Du hast ja schon gesagt, du hast in der Schule Teams häufig
63 verwendet? Welche digitalen Medien verwendest du selbst noch häufig und welche weniger?
64 Und warum?

65 B: Wir verwenden / Ich verwende noch sehr gerne Padlet. Siehst du das als digitales Medium?

66 I: Ja. Das können sowohl soziale Netzwerke sein als auch CDs, DVDs.

67 B: Auf jeden Fall Padlet. Im Homeschooling hat mir das super weitergeholfen, weil man
68 richtige Seiten erstellen kann und Aufgaben aufbereiten kann für die Schüler, wo sie
69 interaktiv mitmachen können, direkt im Unterricht. Aber man kann genauso eine Woche
70 planen, Packages zusammenstellen. Das hat mir relativ gut gefallen und ich arbeite auch jetzt
71 noch damit. Manche Hausübungen in Französisch oder auch in Geographie zum Beispiel
72 erstelle ich einfach über Padlet, da ich direkt sehe, was die Schüler arbeiten. Das finde ich
73 eigentlich ganz cool. Was mir sonst noch von digitalen Medien her gefallen hat ist Quizlet für
74 Vokabeltraining und LearningApps. Das finde ich auch super. Da kann man selbst spielerisch
75 Aufgaben erstellen. Es ist natürlich viel Aufwand dahinter (lacht). Aber dadurch, dass ich
76 Französisch in der Unterstufe unterrichte und sie es spielerisch erlernen, muss man ein
77 bisschen kreativ sein. Es kommt irgendwie gut an bei den Schülern. WhatsApp oder derartige

78 sozialen Netzwerke verwende ich eigentlich weniger mit Schülern, um mit den Schülern in
79 Kontakt zu sein. Eigentlich ausschließlich Teams.

80 I: Das heißt, hauptsächlich arbeitest du mit dem Computer, Laptop und Handy?

81 B: Genau. Jetzt in der Schule im Präsenzunterricht ein bisschen weniger wieder, weil sie
82 überhäuft sind mit den digitalen Medien gerade und weil ich einfach, weil die soziale
83 Kompetenz gerade viel wichtiger ist, finde ich. Aber als Unterstützung auf jeden Fall.

84 I: Oke. Das heißt, die fünfte Frage hätten wir eigentlich auch schon geklärt. Nach welchen
85 Kriterien wählst du digitale Medien grundsätzlich aus? Altersstufe, natürlich, hast du schon
86 gesagt.

87 B: Ja.

88 I: Wichtige Kriterien für dich?

89 B: Natürlich auch das Thema, inwiefern das gerade passt. Bei manchen Themen gibt es
90 einfach richtig viel cooles Angebot. Bei online digitalen Medien, wo man es auch wirklich
91 nützlich verwenden kann. Das ist eigentlich das wichtigste Kriterium für mich, ob es einfach
92 zum Thema gerade passt oder nicht. Und natürlich die Altersstufen soll zu den Kindern
93 passen (lacht).

94 I: Danke. Dann sind wir auch schon beim Hauptteil des Interviews angelangt, und zwar bei
95 der Förderung der Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden. Der Europarat empfiehlt im
96 Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, für die Entwicklung und
97 Förderung von unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden / In dem Interview legen wir
98 den Fokus auf die Entwicklung der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten, also auf
99 Schreiben und Sprechen und Lesen und Hören, mithilfe digitaler Werkzeuge, sprich mobiler
100 Anwendungen oder Webanwendungen. Mobile Anwendungen sind normale Apps, zum
101 Beispiel am Handy, die man am Handy runterlädt und Webanwendungen, wo man einfach
102 nur die Internetseite dazu braucht. Ist dazu alles klar?

103 B: Oke. Soll ich gleich die erste Frage beantworten?

104 I: Die erste Frage. Mit welchen Fertigkeiten der Schülerinnen trainierst du am häufigsten /
105 Welche Fertigkeiten der Schülerinnen trainierst du am häufigsten mit digitalen Tools und
106 welche am wenigsten? Warum?

107 B: Beim Französischen oder im Französischen trainiere ich mit Sicherheit am häufigsten mit
108 den digitalen Tools die rezeptiven Fertigkeiten, sprich Hören, weil ich, vor allem die
109 Schülerinnen und Schüler auf die Sprache sensibilisieren möchte und auch die Aussprache.
110 Das ist für mich, gerade für die Basic-Schüler (lacht), die Basic-Kompetenzen ganz wichtig.
111 dass sie einfach das Sprachgefühl bekommen. Ich finde, das funktioniert einfach sehr gut mit
112 Online-Tools. Einfach anhören und auch Musik. Da muss man natürlich auch auswählen, wie
113 diese passt. Auch einfach verschiedene Wörterbücher oder so ähnlich, wo man die Vokabel
114 anhören kann, oder Reime und so weiter. Dass es einfach ins Ohr geht die Sprache. Das ist für
115 mich wichtig.

116 I: Danke! Bist du auch der Meinung oder bist du der Meinung beziehungsweise findest du,
117 dass es für die produktiven oder/und für die rezeptiven Fertigkeiten, dass es da Unterschiede
118 in Bezug auf das Angebot gibt bezüglich digitaler Medien?

119 B: Ja, ich finde schon. Ich finde beim Schreiben, also produktiven gibt es eher weniger. Aber
120 ehrlich gesagt muss ich sagen, da schaue ich auch nicht so explizit darauf (lacht), weil ich
121 schon wichtig finde, dass die Schüler auch manches mit der Hand schreiben. Einige lernen
122 einfach durchs Schreiben und sicher ist es cool, wenn man Sachen direkt online schreiben
123 kann und das wird gleich korrigiert und so. Es macht auch Spaß, macht ihnen auch Spaß, aber
124 trotzdem einiges, finde ich, ist auch schön, wenn man es einmal im Heft gestaltet oder am
125 Zettel und so weiter (lacht).

126 I: Danke. Dann können wir gleich zur nächsten Frage übergehen. Die bezieht sich nämlich auf
127 die Schreibkompetenz der Schüler:innen. Kannst du trotzdem, auch wenn du findest, dass die
128 Schreibkompetenz auch mit der Hand trainiert werden soll, trotzdem mobile Apps oder
129 Webtools empfehlen dafür?

130 B: Ja, ich würde zum Beispiel LearningApps empfehlen. Da kann man Aufgaben erstellen,
131 wo die Schüler direkt selbst schreiben können. Man kann auch die Kontrolle einstellen, dass
132 sie gleich sehen, es ist richtig, was sie geschrieben haben, es ist falsch. Es ist einfach eine

133 spielerische, ein spielerisches Lerntool, wie gesagt. Auch bei Quizlet, das finde ich auch ganz
134 nett, dass man einfach Vokabel trainiert und schreiben kann und da auch die direkte Kontrolle
135 hat so zu sagen, um zu sehen, ob es stimmt oder nicht. Ja, das sind eigentlich die zwei, mit
136 denen ich hauptsächlich arbeite. Natürlich Wörterbücher sind immer hilfreich. Aber ich weiß
137 nicht, inwiefern das jetzt zu dem direkt passt.

138 I: Dankeschön. Und welche digitalen Werkzeuge verwendest du für die Förderung der
139 produktiven mündlichen Aktivitäten? Und was machen diese besonders, diese digitalen
140 Werkzeuge?

141 B: Da finde ich auf jeden Fall TV5 MONDE super. Das ist eine französische Webseite. Es
142 gibt auch Filme und kleine Reportagen darüber. Da gibt es auch für alle Niveaus so kleine
143 Filme und Aufgaben, wo man dann super darüber sprechen kann. Brauchst du / Meinst du
144 jetzt auch direkt etwas, wo man sie aufnehmen kann und sie sich aufnehmen können oder ist
145 das (unv.)?

146 I: Das passt so. Das passt so super.

147 B: TV5Monde finde ich super und sonst finde ich auch die Angebote bei der App FLE super.
148 Da kann man auch auswählen, welche Kompetenz man trainieren möchte und da gibt es mega
149 viele Angebote. Man muss halt auswählen. Cool finde ich auch die petites vidéos in YouTube
150 zum Beispiel. Da findet man auch überall Sachen dazu. Zu den verschiedenen Thematiken
151 muss man wirklich schauen. Die kleinen Geschichten sind oft sehr kindisch oder kindlich
152 (lacht) gehalten, aber man lernt irgendwie trotzdem etwas. Man muss immer schauen, wie die
153 Gruppe soetwas aufnimmt, ob sie das auch interessiert, ob sie das kindisch finden. Dann
154 würde man das eher nicht machen. Aber sonst finde ich, da gibt es einfach sehr liebe
155 Geschichten, wo der Lerneffekt dann recht gut ist und sie einfache Sätze darüber sagen
156 können und auch auf die Sprache sensibilisiert werden.

157 I: Oke. Passt das für dich für die dritte Frage? Für mich ist das in Ordnung.

158 B: Passt. Ja, passt. Vielleicht noch dazu, wir haben im Homeschooling auch kleine Dialoge
159 und Monologe aufgenommen. Einfach beim Handy, Audio sozusagen, und das hat ihnen auch
160 sehr Spaß gemacht. (unv., beide Personen sprechen gleichzeitig) Wir haben das davor geübt,

161 weil, wenn man es dann abschickt, dann ist es halt, dann muss man es vorher schon ein
162 bisschen geübt haben. Das war richtig cool, da haben wir uns auch ein paar angehört. Da sind
163 sie ganz stolz darauf.

164 I: Das glaube ich (lacht). Und wie haben sie das dann geschickt? Per Mail oder?

165 B: Nein, direkt über Teams. Das geht super. Da kannst du Aufgaben stellen. Sie können sogar
166 direkt Messages aufnehmen. Das ist nicht so gut für die Lehrenden, weil das kann man nicht
167 herunterspeichern. Aber man kann sich das anhören. Aber sonst können sie diese einfach am
168 Handy aufnehmen und abgeben. Das funktioniert echt perfekt bei Teams. Man kann dann
169 auch Feedback geben, zurückgeben. Ja, funktioniert wirklich gut.

170 I: Das werde ich mir merken. Danke für die Tipps (lacht). Dann zur Lesekompetenz. Mit
171 welchen Apps oder Webprogrammen förderst du diese?

172 B: Lesekompetenz / Wir haben zum Beispiel unser Französischbuch auch als E-Book. Das ist
173 sehr hilfreich, weil die Dialoge, die kleinen Geschichten, die darin sind, auch meistens auditiv
174 hinterlegt sind. Das heißt, es gibt die Bilder und die Geschichte im Buch direkt, aber auch als
175 Audio und mit dem haben wir trotzdem viel gearbeitet, auch im Homeschooling und die
176 Geschichten vom Le Petit Nicolas zum Beispiel sind sehr nett und kurz und meistens
177 verständlich. Diese gibt es auch online. So kleine Lesedialoge und Geschichten findet man
178 eigentlich überall im Internet, zum Beispiel bei Le Parisien d'apprendre. Das finde ich auch
179 nett. Da gibt es sehr viele Angebote. Das Problem beim Internet finde ich manchmal ist
180 einfach, dass man überhäuft wird, dass man so lange Zeit verbraucht mit dem Durchsehen, ob
181 es passt oder nicht und im Endeffekt denkt man sich, dann erstelle ich es doch selbst oder
182 keine Ahnung, es passt doch nicht ganz. Das ist manchmal einfach irgendwie das
183 Ernüchternde daran, dass man viel arbeitet und viel nachsieht für einen kleinen Input.

184 I: Und bis man das passende Niveau findet.

185 B: Das ist irgendwie ein bisschen der Nachteil bei dem Ganzen.

186 I: Möchtest du noch etwas zur Lesekompetenz sagen oder passt das?

187 B: Ich überlege gerade. Habe ich noch etwas aufgeschrieben? Nein, zur Lesekompetenz
188 generell, aber nicht direkt digital, finde ich einfach Vorlesen auch sehr hilfreich. Gerade bei
189 den Anfängern, dass man selbst ihnen vielleicht ein kleines Buch vorliest. Wie gesagt vorher,
190 der Le Petit Nicolas zum Beispiel, das finde ich einfach nett und sie hören gerne zu und das
191 kann man dann auch besprechen. Man tritt mit ihnen immer in den Austausch. Es ist nicht
192 eine strikte, ein strikter Unterricht. Aber es ist manchmal sehr nett, wenn man es ein wenig
193 angenehm macht für alle und einfach zuhört und das macht ihnen am Nachmittag vor allem
194 echt Spaß und dann merken sie sich trotzdem etwas.

195 I: Danke. Dann bleibt uns nur noch die Hörkompetenz. Wie gibst du deinen Schülern und
196 Schülerinnen die Möglichkeit, die Hörkompetenz auf digitalem online-Wege zu trainieren?

197 B: Wie gesagt, unser Buch ist auch online als E-Book verfügbar. Da sind alle, ja wirklich alle
198 Dialoge, Geschichten auch / können sie sich anhören, was super wichtig für sie ist, weil
199 Schreiben, also Lesen und Aussprache oder Schreiben und Aussprache, im Französischen
200 doch zwei verschiedene Paar Schuhe sind und sie am Anfang wirklich nicht so damit klar
201 kommen. Wir trainieren am Anfang Sprechen und plötzlich gibt es dann auch die Schrift
202 dazu, das geschriebene Wort, und es sind einfach zwei Paar Sachen und es ist für sie
203 schwierig, weil sie es vom Englischen nicht so kennen oder vom Deutschen ist es sowieso
204 klar. Da finde ich das Anhören einfach sehr wichtig, dass das nicht verloren geht. Wie man es
205 trainiert online, da finde ich die Reime auch sehr cool. Wenn sich etwas reimt, dann kann man
206 es trotzdem gleich speichern und so haben wir zum Beispiel Zahlen gelernt oder das ABC und
207 so weiter, also wirklich die Basics. Die bleiben dann auch. Es ist cool, weil es mit Rythmus,
208 Melodie und Sprachmelodie irgendwie gefestigt wird, kleinen Gedichten und so weiter.
209 Musik ist auch wichtig, aber wie gesagt, ich tue mir auch manchmal schwer, dass man ein
210 sehr cooles Lied findet, wie es dann auch wirklich französisch ausgesprochen wird, nicht
211 anderes betont und oder auch, ich weiß nicht, wenn man einen Rap oder so nimmt, dann ist es
212 halt meistens nicht genau, wie man es eigentlich ausspricht.

213 I: Ja, danke für die kreativen Ideen. Ich werde sie mir merken und habe sie mir schon notiert.

214 B: Perfekt.

215 I: Zu Beginn hast du uns schon ein bisschen verraten, welche Kompetenzen du unabhängig
216 von den vier Fertigkeiten noch mit digitalen Werkzeugen trainierst. Gibt es da noch etwas,
217 das du ergänzen möchtest? Du hast zum Beispiel die grammatische Kompetenz erwähnt und
218 Online-Wörterbücher zum Beispiel oder mit LearningApps.

219 B: Explizit noch etwas anderes. Zum Beispiel, wenn ich es verbinde, weil ich auch Geo
220 studiert habe und ich Geografie cool finde. Wir schauen uns oft an, wo Französisch
221 gesprochen wird oder ich zeige ihnen, wo ich unterrichtet habe. Wir sind zum Beispiel auch
222 in Austausch mit der Schule, wo ich unterrichtet habe in Frankreich. Das ist cool. Wir können
223 uns alles ansehen. Wir haben ein Smartboard. Da gehen wir auf Google Earth. Wir schauen
224 uns die Schule an, schauen uns die Umgebung an. Das ist halt sehr interessant für die
225 Schüler:innen. Auch im Buch oder wenn wir irgendetwas über ein Thema sprechen und da ist
226 eine Stadt oder ein Ort hinterlegt, da kann man sich das natürlich gleich anschauen. Ich habe
227 da immer ein bisschen die interkulturelle / Kann man das so sagen? Gehört das da dazu? Oder
228 die länderkundliche Kompetenz? Das finde ich auf jeden Fall / Das kann man auch super mit
229 digitalen Medien trainieren, damit man das auch ein bisschen verorten kann. Wo ist
230 Frankreich überhaupt? Es ist ja kein Nachbarland. Meistens kennen sie nur Paris und
231 Marseille vielleicht noch vom Fußball, aber sonst kann man auch einmal eine, das hab ich
232 einmal geplant, ich habe es aber glaube ich nicht durchgeführt, eine Rundreise durch
233 Frankreich machen. So etwas gefällt ihnen eigentlich auch recht gut. Ich habe es glaube ich
234 nicht durchgemacht, total schade. Aber für so etwas ist es super. Hier sind die Online-Tools
235 einfach cool.

236 I: Sehr cool. Danke. Dann sind wir eigentlich schon fast am Ende unseres Interviews
237 angelangt. Ein paar abschließende Ergänzungen und Bemerkungen noch. Welche Chancen
238 und Risiken siehst du generell in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?

239 B: Chancen sehe ich bei den digitalen Medien auf jeden Fall als die rezeptiven Fähigkeiten
240 fördern, Kompetenzen fördern der Schüler:innen. Hören und was gehört da jetzt nochmals
241 dazu (lacht)?

242 I: Die / Welche Kompetenzen nochmals?

243 B: Die Rezeptiven.

244 I: Bei den Rezeptiven haben wir Lesen und Hören.

245 B: Lesen und Hören? Ja, genau (lacht). Auf jeden Fall Hören finde ich super. Da kann man
246 einfach super üben und Französisch mehr in den Mittelpunkt rücken, wenn man trotzdem
247 merkt, dass es von Englisch verdrängt wird, weil Englisch so präsent ist, und man kann
248 Französisch und Frankreich auch direkt in den Unterricht holen durch die digitalen Medien.
249 Das finde ich echt eine Chance, wie gesagt durch das, dass man sich ansieht, wo spricht man
250 Französisch, wo ist das gedreht worden das Musikvideo oder keine Ahnung. Man kann
251 Frankreich sozusagen in den Klassenraum holen oder auch wie man letztlich schon gesagt hat,
252 letztens beim Crêpes Machen. Man kann sich ein Video dazu ansehen und es sind
253 lebenspraktische Sachen oder an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen. Das finde ich echt
254 eine Chance. Das wollte ich auch noch sagen: Filme und Serien kann man auch super
255 einarbeiten. Gerade bei den Jugendlichen oder Kindern ist das total präsent. Da kann man
256 auch sagen: Seht euch eure Lieblingsserie einmal auf Französisch zum Spiel an.

257 I: Super.

258 B: Risiko. Wenn man schon überfordert und überhäuft wird mit all den Medien und digitalen
259 Medien, dass man einfach nicht auf das Wesentliche vergisst, also auch auf das Soziale und
260 auf den Inhalt, den man rüberbringen wird. Dass man eine Stunde völlig mit Medien und
261 digitalen Tools verpackt, sodass eigentlich das Eigentliche, das man ihnen beibringen möchte,
262 zu kurz kommt. Das ist irgendwie das Risiko für mich dabei, weil die Schüler finden es
263 immer cool, wenn sie mit dem Handy, wenn man etwas mit dem Handy machen kann oder
264 mit dem Tablet oder dem Computer und das Französische, das Lernen ist eigentlich dabei
265 schon im Hintergrund. Das ist einerseits gut, weil es so intuitiv gemacht wird, nicht „ich muss
266 jetzt das lernen“, sondern ich lerne durch das Üben oder durch das Anwenden. Aber
267 manchmal werden sie dadurch einfach ein bisschen abgelenkt.

268 I: Danke. (...) Um die Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen,
269 bestmöglich zu trainieren, welche praktischen Tipps zum Lehren mit digitalen Medien
270 würdest du Kollegen und Kolleginnen noch geben?

271 B: Dass man einfach alles ausprobieren soll. Dass man nicht irgendwie von etwas Angst
272 haben soll. Ich finde, man lernt einfach durchs Machen und wenn es erst einmal schief geht,

273 ist es zwar blöd, aber dann muss man es nicht, kann man es das nächste Mal besser machen.
274 Einfach ausprobieren und austauschen. Das hat mir zum Beispiel / Das fehlt mir zum Beispiel
275 einfach in der Schule ein bisschen, weil ich die einzige Französischlehrerin bin, die
276 Französisch unterrichtet und das finde ich einfach ein bisschen schade, dass ich mit keinem
277 reden kann. In Geo zum Beispiel tauschst du dich immer aus oder ich bin in Englisch zum
278 Beispiel in Stunden mit. Das ist einfach eine Community und die fehlt mir ein bisschen, der
279 Austausch, wie das andere machen oder so. Natürlich kann man viel vom generellen
280 Sprachunterricht übertragen, keine Ahnung, ob du eine Plattform kennst, aber so einen
281 Austausch hätte mir oder würde mir natürlich auch helfen.

282 I: Ich kenne leider keine Plattform und ich habe auch im Moment keine Französischstunden,
283 nur in meinem Zweitfach Biologie. Aber solltest du Tipps brauchen, kannst du dich trotzdem
284 gerne an mich wenden.

285 B: Perfekt.

286 I: Sollte ich dir weiterhelfen können.

287 B: Wunderbar.

288 I: Möchtest du sonst noch etwas Wichtiges sagen?

289 B: Sonst finde ich, durch Corona sind die digitalen Medien auf jeden Fall in den Vordergrund
290 gerückt und es ist auch wichtig so. Ich finde generell, dass Schule einen neuen Schritt gewagt
291 hat. Es waren viele / Auch viele meiner Kolleg:innen haben nie digitale Sachen verwendet.
292 Natürlich, wir haben ein Smartboard, mit dem haben sie schon umgehen können, aber
293 trotzdem, dass du einfach kreative Sachen mit dem machst. Schon alleine direkt unterrichten
294 über Online, also online unterrichten, ist eine Herausforderung. Das finde ich einfach super,
295 dass die Schule das jetzt geschafft hat. Anstoßpunkte (unv.), aber generell finde ich, ist es
296 eine gute Richtung. Aber man muss trotzdem schauen, dass das Soziale nie in den
297 Hintergrund rückt. Das merkt man einfach, wenn jetzt alle wieder da sind in der Schule, dass
298 ihnen das total gefehlt hat und man merkt es selbst auch, ich zumindest, dass der soziale
299 Austausch sehr gefehlt hat und trotzdem wichtig beim Lernen ist.

300 I: Wichtige Anmerkungen. Dankeschön. Von meiner Seite passt alles, wären wir fertig mit
301 dem Interview. Von deiner auch?

302 B: Ja, wenn das gepasst hat, hoffe ich.

303 I: Ja, sehr gut sogar. Es waren sehr spannende Ansätze dabei. Danke nochmals für deine
304 Unterstützung.

305 B: Kein Problem.

306 I: Ich werde dir berichten, was andere, die anderen Interviewpartner und -partnerinnen
307 preisgeben.

7.3.2 Interview 2

1 I: Danke, dass du dir für das Interview Zeit genommen hast. Ist es für dich ok, wenn das
2 Interview aufgezeichnet wird?

3 B: Ja, kein Problem.

4 I: Sehr gut. Gibt es noch Fragen zum Interviewleitfaden von deiner Seite?

5 B: Momentan nicht.

6 I: Passt. Dann beginnen wir gleich mit den Einstiegsfragen. Seit wie vielen Jahren bist du
7 bereits Lehrerin, welche Fächer unterrichtest du, in welchem Schultyp und in welchem
8 Bundesland?

9 B: Ich unterrichte in Wien, meine Fächer sind Deutsch und Französisch und ich unterrichte
10 seit 30 Jahren.

11 I: Super, danke. Dann gleich zu den Fragen zur Medienkompetenz und dem Einsatz digitaler
12 Medien. Wie schätzt du grundsätzlich deine eigene Medienkompetenz ein, wo zeigen sich
13 Stärken und wo Schwächen?

14 B: Ich habe erst gelernt meine eigenen Medienkompetenzen einzuschätzen, jetzt in der
15 Corona-Zeit. Für meine Verhältnisse schätze ich sie recht gut ein. Ich experimentiere viel.
16 Meine Schwächen sind, dass ich den Geräten oft nicht vertraue, dass das dann nicht so
17 funktioniert, wie ich möchte. Das macht mich ein wenig nervös. Vor allem bei Hörtexten bei
18 Schularbeiten bin ich immer noch sehr vorsichtig, aber sonst würde ich sagen, habe ich im
19 letzten Jahr sehr viel gelernt.

20 I: Ok, sehr gut. Danke. Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen betreffend den
21 digitalen Unterricht warst du zu Beginn der Pandemie konfrontiert? Gibt es Unterschiede zu
22 jetzt?

23 B: Ja. Ich hatte zum Schuljahresbeginn, September und Oktober, keine Ahnung, was Teams
24 ist, und jetzt arbeite ich sehr viel mit Teams. Auch jetzt, wo wieder der normale Unterricht
25 angefangen hat.

26 I: Das geht mir genauso (lacht). Sehr gut. Dann haben wir die dritte Frage eigentlich auch
27 schon geklärt.

28 B: Ja.

29 I: Welche digitalen Medien verwendest du grundsätzlich häufig, welche weniger und Warum?

30 B: CDs, DVDs, sehr viel Filmmaterial und Hörmaterial aus dem Internet, natürlich auch aus
31 dem Buch. Welche verwende ich weniger? Momentan alles, das sich ergibt und wie am
32 besten der Zugang und wie am besten auch die Möglichkeit ist, mit allem zu arbeiten. Aber
33 viele verschiedene.

34 I: Ok, der Zugang ist ein Kriterium für dich wie du die digitalen Medien auswählst.

35 B: Ja.

36 Gibt es sonst noch Kriterien, die für dich wichtig sind?

37 B: Ja, zum Beispiel die Akustik in den gewissen Räumlichkeiten. Da kommt es auch darauf
38 an, ist die Möglichkeit / ob die verschiedenen Geräte funktionieren. Das sind für mich die
39 Kriterien. Dass ich mir für mich, wenn ich für den Unterricht etwas vorbereite, ein
40 Pölsterchen lasse, falls der Beamer nicht geht, falls der Strom nicht geht, falls das Internet
41 nicht geht. Da gibt es verschiedenste Möglichkeiten, die nicht funktionieren können.

42 I: Ok, sehr gut. Und inhaltlich, spielt das auch für dich auch eine Rolle, wie du die digitalen
43 Medien auswählst? Je nach Thema zum Beispiel.

44 B: Ja, immer nach Themen und dort, wo ich das Gefühl habe, dass man den Unterricht
45 auflockern kann, zum Beispiel mit Kurzfilmchen, hauptsächlich mit Filmmaterial, mit
46 Fotomaterial, dass man da etwas auflockern kann.

47 I: Ok, super. Das war der erste Themenblock. Möchtest du dazu noch etwas ergänzen oder
48 passt das für dich?

49 B: Das passt für mich.

50 I: Ok, für mich auch. Dann kommen wir schon zur Förderung der Kompetenzen und
51 Fertigkeiten der Lernenden. Der Europarat empfiehlt im *Gemeinsamen europäischen*
52 *Referenzrahmen für Sprachen* die Entwicklung und Förderung unterschiedlicher
53 Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden. In unserem Interview wird der Fokus auf die
54 Entwicklung der produktiven, also auf Schreiben und Sprechen, und rezeptiven Fertigkeiten,
55 also auf Lesen und Hören, mit digitalen Werkzeugen gelegt, und zwar auf mobile
56 Anwendungen, sprich Apps, oder Webanwendungen. Dann gleich zur ersten Frage: Welche
57 Fertigkeiten der SchülerInnen trainierst du nach deinem Gefühl nach am häufigsten mit
58 digitalen Tools? Welche am wenigsten und welche Gründe gibt es dafür?

59 B: Am häufigsten mit Sicherheit Lesen, Schreiben und Hören. Sprechen weniger, weil / Der
60 Grund dafür ist, dass ich gerne ein Gespräch mit Schülern führe. Wir haben zwar auch über
61 Teams in Einzelgesprächen / dass ich sie sprechen habe lassen, war auch die Möglichkeit,
62 aber sicher Sprechen am wenigsten. Das leidet generell, glaube ich, im Unterricht am meisten,
63 das Sprechen.

64 I: Ok. Sehr gut. Gleich zu den Schreibkompetenzen. Welche mobilen Apps und/oder
65 Webtools kannst du zur Entwicklung der Schreibkompetenzen empfehlen und warum?

66 B: Da gibt es sehr viele. Ich muss sagen, ich habe jetzt sehr viele Webtools entdeckt. Im
67 Laufe von Corona, weil ich gesucht habe. Alles, das DELF und DALF betrifft. Hier kann man
68 sehr viel arbeiten. Bei mobilen Apps / Für mich gehört hier eben auch Teams dazu und wie
69 heißt das andere? Zoom.

70 I: Ok. Ja.

71 Teams und Zoom. Wobei ich mich am Anfang nicht so gut darauf / Auch sehr viel mit
72 WhatsApp. Im allerersten Corona-Teil habe ich sehr viel mit ihnen WhatsApp
73 videotelefoniert einzeln. Erstens, um mit ihnen Kontakt zu fördern, auch generell, weil wir
74 uns im ersten Teil ja überhaupt nie gesehen haben und es hat sich dann verbessert, aber auch,
75 um überhaupt zu sprechen mit ihnen und hier haben wir auch sehr viel gesprochen, wir haben
76 also praktisch webtelefoniert.

77 I: Das heißt, verstehe ich das richtig, du hast auch auf WhatsApp in Französisch mit ihnen
78 geschrieben?

79 B: Geschrieben nicht, aber telefoniert.

80 I: Wir sind nämlich gerade bei den Schreibkompetenzen.

81 B: Geschrieben nicht. Geschrieben haben sie am Anfang über E-Mail als Teams noch nicht
82 installiert war. Per E-Mail war hier das meiste zu schreiben.

83 I: Ok, sehr gut. Danke, dann zur Förderung der produktiv mündlichen Aktivitäten, also zum
84 Sprechen. Das hast du schon gut ausgeführt.

85 B: Das war ausführlich. Ja.

86 I: Danke. Möchtest du dazu noch etwas ergänzen oder passt das für dich?

87 B: Das passt für mich.

88 I: Ok, für mich auch. Passt. Dann zur Lesekompetenz. Mit welchen mobilen Anwendungen
89 oder Webprogrammen förderst du diese?

90 B: Ebenfalls auch wieder mit DELF/DALF und was wir auch gemacht haben, waren
91 Liedtexte mit Untertitel. Dass ich ihnen vorgespielt habe und sie haben mitgelesen, also
92 gehört und gelesen gleichzeitig und versucht zu verstehen, worum es darin geht. Oder kleine
93 Kurzfilmchen, auch mit Untertitel, und ansonsten Lesetexte, eigentlich weniger, habe ich
94 ihnen geschickt. Es gibt sehr großartige DELF-Programme im Internet. Die Schweizer haben
95 sehr großartige.

96 I: Ja, werde ich mir ansehen.

97 B: Ja.

98 I: Ok, super. Sehr gut. Dann sind wir schon wieder bei der Hörkompetenz. Du hast schon
99 einiges dazu gesagt, wie du ihnen die Möglichkeit gibst, diese zu trainieren. Gibt es noch
100 bestimmte Apps oder Tools, die du verwendest?

101 B: Ich suche immer, das ich finde, eher themenbezogen. Ich gebe das, muss ich gestehen, auf
102 Google ein, und gebe dann ein A1 oder A2 oder B1 und schaue, was da herauskommt. Ich bin
103 nicht mit einem Tool befreundet, sondern versuche eher den Themen gerecht zu werden.
104 YouTube hat sehr viele, gerade auf A2 zum Beispiel, um ins Caféhaus zu gehen oder ins
105 Restaurant zu gehen. Da habe ich ihnen die Hausübung gegeben, sich das öfters anzusehen,
106 die Vokabel herauszuschreiben (unv., spricht schnell) und versuchen, damit zu trainieren.

107 I: Passt. Danke. Jetzt hätten wir die vier Fertigkeiten. Dann kommen wir zu den allgemeinen
108 Kompetenzen. Welche trainierst du damit, mit digitalen Werkzeugen, und welche Tools
109 kannst du dafür empfehlen? Mit anderen Kompetenzen ist zum Beispiel das interkulturelle
110 Bewusstsein oder soziokulturelles Wissen oder die lexikalische oder die grammatische
111 Kompetenz gemeint.

112 B: Ich arbeite sehr viel mit YouTube-Filmchen, immer dazu passend zu den einzelnen
113 Themenbereichen. Es gibt eines, das heißt Philpot. Das ist für B1. Das hat sehr großartige /
114 Das gibt es für Englisch, und auch für Französisch und Italienisch. Für Französisch ist es B1.
115 Sie haben das nach Themenbereich geordnet und es gibt auch Lesetexte, Hörtexte mit
116 Übungen dazu und Vokabelübungen. Da ist sehr viel und das ist auch für interkulturelles
117 Bewusstsein. Da wären zum Beispiel einzelne Gegenden in Frankreich oder la Frankophonie,
118 verschiedene Interviews auch mit Menschen mit französischer Muttersprache aus anderen
119 Ländern: ein Kanadier, ein Togolese, ein Schweizer. So, dass man da auch ein wenig das
120 Bewusstsein trainiert, welcher / oder wie der Akzent ist, wie die Betonung ist, welches
121 Vokabular verwendet wird.

122 I: Ok, super. Sehr gut. Und für die Grammatik, verwendest du da auch irgendwelche
123 bestimmten Apps?

124 B: Für die Grammatik bleibe ich hauptsächlich beim Buch, muss ich gestehen. Da habe ich
125 eigentlich / Da bin ich nach wie vor / Ich habe sehr viele Bücher in Frankreich gekauft. Auch
126 wieder DELF und DALF, dass ich hier sehr viele Übungen mache, aber die Grammatik muss
127 immer zum Themenbereich und das Vokabular passen. Das ist immer schwierig, wenn ich da
128 eine App habe, die ein völlig anderes Vokabular hat. Bis sie das verstanden haben, ist der
129 Schwerpunkt Grammatik über schon wieder vorbei.

130 I: Verständlich, ja. Ok, sehr gut. Das war es schon mit dem Themenblock Förderung der
131 Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden. Möchtest du dazu noch etwas ergänzen?

132 B: Nein.

133 I: Ok. Passt. Sehr gut.

134 I: Dann zu den abschließenden Ergänzungen und Bemerkungen. Welche Chancen und
135 Risiken siehst du grundsätzlich in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?

136 B: Chancen sind natürlich sehr groß, weil man den Unterricht abwechslungsreich gestalten
137 kann. Das sind die Chancen. Die Risiken sind, dass man vielleicht nicht genau überprüfen
138 kann, inwiefern jeder einzelne Schüler sich damit auseinandersetzt, was du ihm gibst.
139 Natürlich, was ich auch als Risiko sehe, im digitalen Bereich ist, dass sie sehr / Mittlerweile
140 gibt es sehr gute Übersetzer, das heißt, wenn du ihnen einen schriftlichen Teil gibst, dann
141 tauchen plötzlich grammatikalische Wendungen auf, die ich noch nie gesehen, sicherlich noch
142 nicht unterrichtet habe, weil sie auf Niveau B2/C1 sind und dann sehe ich natürlich, dass sie
143 da sehr viel auch arbeiten lassen und wie gesagt, ich glaube, dass die, die auch im Unterricht
144 leise sind, bei den digitalen Medien komplett verloren gehen, wenn man sie zu sehr alleine
145 arbeiten lässt.

146 I: Das glaube ich auch, ja.

147 B: Das ist das, glaube ich, das am schlimmsten ist. Die Stillen, die verschwinden noch mehr.

148 I: Ja. Welche praktischen Tipps zum Lehren mit digitalen Medien würdest du
149 Kollegen/Kolleginnen, die eine Fremdsprache unterrichten oder auch ein anderes Fach, geben,
150 um die Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen bestmöglich zu
151 trainieren?

152 B: Ich glaube, der wichtigste Tipp ist, dass man möglichst den Unterricht abwechslungsreich
153 gestaltet.

154 I: Ja.

155 B: Dass nichts zu viel ist, dass man kein / Egal, was man macht, dass das nicht die ganze Zeit
156 überwiegt. Dass man möglichst verschiedene, wenn man es in einer Stunde schafft,
157 verschiedene Fertigkeiten zu machen. Nicht zu lange, dass es immer wieder auflockernd
158 wirkt. Das ist das erste. Und ich glaube, dass die Schüler/Schülerinnen nicht das Gefühl
159 haben/bekommen, dass die Medien unterrichten, sondern, dass man noch derjenige ist, der
160 unterrichtet.

161 I: Nicht überladen.

162 B: Das nicht und auch nicht stundenlang vor Filmen hinsetzen (lacht).

163 I: Ja (lacht). Ok, super. Gibt es noch /

164 B: Musst du vielleicht nicht so genau schreiben (lacht).

165 I: Gibt es noch etwas, dass du zum Abschluss sagen möchtest?

166 B: Ich glaube, dass der Einsatz von Medien und generell von all dem, wozu wir jetzt
167 gezwungen waren, die letzten eineinhalb Jahre, dass das eine große Bereicherung im
168 Unterricht ist, dass Schüler und Schülerinnen viel besser damit umgehen können als wir, ja.

169 I: Ja.

170 B: Das ist auch eine Erleichterung für, ich sehe zum Beispiel Teams als Erleichterung, wenn
171 sie Hausübungen abgeben. Vielleicht nicht beim Verbessern, weil ich mit der Hand schneller
172 bin, aber übersichtlicher gestaltet ist, ja, da es auch mehr Struktur für die Schüler haben kann.
173 Ich denke, das ist sicher ein Weg, wo man weiterarbeiten kann und muss, weil es sowieso
174 nicht mehr anders geht, aber man kann sich hier sehr viele positive Dinge holen und man
175 kann sich auch wieder mehr Land und Leute und Kultur in den Klassenraum holen, wenn man
176 sie richtig einsetzen würde, würde ich sagen.

177 I: Ok. Sehr gut. Danke für deine spannenden Eindrücke (lacht) und Ansätze und danke, dass
178 du dir Zeit genommen hast.

179 B: Gerne.

7.3.3 Interview 3

1 I: Herzlich willkommen zum Interview. Danke, dass du dir Zeit genommen hast. Zuerst
2 einmal nochmals als Frage: Ist es für dich ok, wenn das Interview aufgenommen wird?

3 B: Ja.

4 I: Sehr gut (lacht).

5 B: Dann gleich einmal zu den Einstiegsfragen. Seit wie vielen Jahren bist du bereits Lehrerin,
6 welche Fächer, in welchem Schultyp und in welchem Bundesland unterrichtest du?

7 I: Meine Fächer sind Spanisch und Französisch und ich unterrichte derzeit in
8 Niederösterreich. Mit dem Studium bin ich fertig seit Ende 2016. Ich meine, danach habe ich
9 2017/2018 das Unterrichtspraktikum gemacht. Ein Jahr war ich dann Vertretung in Stockerau
10 und dann war ein Jahr ganz etwas anderes und darauf war ich in der Nachmittagsbetreuung
11 und jetzt unterrichte ich eben seit September in Mistelbach am BORG.

12 B: Sehr gut. Dankeschön.

13 I: Dann zu den Medienkompetenzen der Lehrenden und zum Einsatz digitaler Medien. Wie
14 schätzt du deine eigenen Medienkompetenz ein, wo zeigen sich bei dir Stärken und wo
15 Schwächen?

16 B: Ich denke, dass meine eigene Medienkompetenz relativ gut ist, da ich auch quasi
17 grundsätzlich damit aufgewachsen bin. Da / Deswegen, zum Beispiel die Grunddinge
18 beherrsche ich sicher wie Word, Excel, PowerPoint. Das beherrsche ich auf jeden Fall.
19 Vielleicht gibt es ein bisschen Aufholbedarf im Punkt Mediengestaltung. Da würde ich sagen,
20 selbst etwas zu gestalten ist ein bisschen schwieriger, weil ich damit eigentlich keine
21 Erfahrung habe. Ansonsten die gängigen Medien, die wir tagtäglich eigentlich verwenden.
22 Als junge Personen, denke ich schon, dass ich sie ganz gut beherrsche.

23 I: Ok, danke. Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen betreffend den digitalen
24 Unterricht warst du zu Beginn der Pandemie konfrontiert?

25 B: Ganz zu Beginn der Pandemie als das Distance Learning zum ersten Mal gekommen ist,
26 habe ich eigentlich gar nicht unterrichtet. Mittlerweile läuft das eigentlich ganz gut. Letztes
27 Jahr das Distance Learning hat eigentlich dann auch schon ganz gut funktioniert. Es gibt
28 natürlich immer wieder Schüler oder Schülerinnen, die schwieriger zu erreichen sind, die sich
29 dann gerne ein bisschen zurückziehen, auch selbst zurückziehen. Ich glaube gar nicht, dass
30 das unbedingt an den technischen Möglichkeiten liegt, sondern diese sich einfach gerne /
31 diese hier die Chance sehen, sich rar zu machen, was ich hier als größte Herausforderung sehe
32 im Distance Learning oder beziehungsweise was die Situation in der Pandemie betrifft.
33 Wobei heuer haben wir das Glück kein Distance Learning gehabt zu haben und ich denke, das
34 wird auch so bleiben (lacht).

35 I: Hoffentlich (lacht). Aber der Meinung waren die anderen beiden Interviewteilnehmerinnen
36 auch. (...) Würdest du sagen, dass sich dein Einsatz von digitalen Medien durch die
37 Schulschließungen verändert hat beziehungsweise durch Corona verändert hat
38 beziehungsweise wie, wenn ja?

39 B: Wir oder ich haben Teams vorher nicht verwendet. Das war auf jeden Fall eine Erneuerung
40 durch die Pandemie und wobei ich auch sagen muss, dass es riesige Vorteile hat, weil man
41 auch Schüler immer alle gleichzeitig erreichen kann. Jetzt auch, wo wir nicht mehr im
42 Distance Learning sind, ist es ein gutes Medium, das wir weiterführen und dadurch immer
43 eigentlich jeder erreichbar ist. Auch, wenn er nicht in der Schule ist. Durch die
44 Klassengruppen sind eigentlich immer alle informiert und up to date, was ein riesiger Vorteil
45 ist.

46 I: Mhm. Sehr gut. (...) Du hast bereits schon einige digitale Medien aufgezählt, die du
47 verwendest, gibt es noch welche, die du benutzt? Wenn ja, Warum?

48 B: Ok. Ganz oft verwende ich mit den Schülern YouTube. Vor allem für die rezeptiven
49 Fähigkeiten und Fertigkeiten ist das super in Bezug darauf, was Videos betrifft, egal, ob es
50 Erklärvideos sind oder sonst irgendwelche Hörverständnisübungen sind. Es ist sehr vielfältig
51 einsetzbar. Was ich auch verwende ist Quizlet. Die Schüler verwenden es selbst zum
52 selbstständigen Vokabellernen beziehungsweise wir verwenden es auch in der Klasse.

53 Gemeinsam das Quizlet Live. Ich weiß nicht, ob du das kennst. Das ist das, wo gleichzeitig
54 alle mit dem Internet verbunden sind, und Fragen beantworten in Teams.

55 I: Ich kenne es, aber habe es noch nicht verwendet.

56 B: Es funktioniert eigentlich mit allen Gruppen sehr sehr gut. Ich habe noch keine Gruppe
57 gehabt, die das gar nicht mochte.

58 I: Mhm.

59 B: Dann verwende ich auch QuickWords. Das ist auch super und geht eher für die älteren als
60 für die jüngeren Lernjahre. Das ist etwas, wo die Schüler Buchstaben bekommen, vorgegeben
61 bekommen, und sie müssen dann Wörter bilden. Da geht es um die Wette, wer die meisten
62 Wörter schafft aus den vorgegebenen Buchstaben.

63 I: Mhm. Aber generell verwendest du auch CDs, DVDs zum Beispiel, oder?

64 B: DVDs eigentlich gar nicht mehr, ganz ganz selten. CDs eigentlich auch nicht, nur die, die
65 direkt zum Schulbuch gehört, die verwende ich, wobei es diese auch digital geben würde,
66 diese Audiodateien, aber DVDs eigentlich gar nicht.

67 I: Bezüglich digitaler Medien arbeitest du hauptsächlich mit dem Internet?

68 B: Richtig, ja. Smartphone oder Laptop/PC.

69 I: Mhm. Ok. Dann (...) nach welchen digitalen / Nach welchen Kriterien wählst du die
70 digitalen Medien grundsätzlich aus? Gibt es hier bestimmte Faktoren für dich?

71 B: Ja, grundsätzlich schon. Auch die Handhabung, die Einfachheit der Handhabung, weil
72 wenn das alles zu kompliziert gestaltet ist / Oftmals muss man sich ja auch registrieren.
73 Meistens ist es sowieso in Ordnung, aber oftmals auch die Schüler, wenn es nur als Lehrer ist,
74 dann ist es ok, aber wenn sich die Schüler auf verschiedensten Plattformen registrieren
75 müssen, dann finde ich es dann irgendwann schon mühsam. Die Handhabung möglichst
76 einfach, finde ich wichtig.

77 I: Mhm.

78 B: Dass es auch schnell verfügbar ist, ist wichtig. Das ist sowieso, was das Internet betrifft,
79 eigentlich alles. Ja und dass natürlich eine gewisse Seriosität dahintersteckt. Wenn die Schüler
80 das auch verwenden sollen, soll das natürlich auch seriös sein.

81 I: Ok, perfekt. Dankeschön. Das wäre es schon mit dem ersten Block. Dann zur Förderung der
82 Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden. (...) Welche Fertigkeiten trainierst du nach
83 deinem Gefühl nach am häufigsten mit digitalen Tools, welche am wenigsten und was sind
84 Gründe dafür?

85 B: Am meisten ist es bestimmt so, dass es die rezeptiven Fertigkeiten sind wie Hören und
86 Lesen, weil hier einfach das Angebot am größten ist, das muss man so sagen,
87 beziehungsweise vielleicht kenne ich auch das Angebot, das die anderen Fertigkeiten betrifft,
88 nicht so gut. Aber wie gesagt, die Fertigkeiten wie Schreiben zum Beispiel weniger oder
89 Sprechen, wobei Sprechen geht mittlerweile ganz gut, dass man Tonaufnahmen selbst
90 aufnimmt, die Schüler, und auch abgeben. Dass sie einfach / Sie können das gerne auf
91 WhatsApp zum Beispiel aufnehmen und dann schicken oder andere Möglichkeiten. Das geht
92 auch zum Beispiel super über Teams. Mit Sprechen funktioniert es eigentlich schon ganz gut.
93 Beim Schreiben ist es tatsächlich schwieriger, finde ich.

94 I: Ok, ja. Wie bei den anderen Interviewpartnerinnen (lacht). Diese waren der gleichen
95 Meinung. (...) Dann sind wir schon bei den Schreibkompetenzen. Kannst du für die
96 Schreibkompetenzen mobile Apps und/oder Webtools empfehlen? Wenn ja, warum
97 beziehungsweise welche?

98 B: Für die Schreibkompetenzen / Vielleicht Synonym-Wörterbücher, oder allgemein
99 Wörterbücher, die helfen, wenn es um das Schreiben geht. (...) Ja, auch Quizlet, wenn es um
100 das Trainieren der Vokabel geht, beziehungsweise eben das QuickWords, wo die Schüler
101 versuchen müssen aus unterschiedlichen Buchstaben Wörter zu bilden. Aber so direkt, was
102 Texte schreiben betrifft, habe ich eigentlich nicht wirklich etwas. Die Gefahr bei Texten ist
103 immer bei Schülern, dass sie Dinge auf Deutsch eingeben in einen Übersetzer und denen dann
104 das auf Französisch auswirft.

105 I: Ja, verstehe (lacht). Schreibst du mit ihnen auch Mails zum Beispiel?

106 B: Nein, wir kommunizieren grundsätzlich über Teams.

107 I: Ok. Das heißt in der Fremdsprache gleich oder auf Deutsch in Microsoft Teams?

108 B: Das ist grundsätzlich unterschiedlich. Wenn höhere Schulstufen / Eigentlich in der
109 Fremdsprache, also ich. Die Schüler und Schülerinnen antworten trotzdem oft auf Deutsch. In
110 der fünften Klasse teilweise, also mit denen, die anfangen mit Französisch zu lernen, versuche
111 ich es auch in der Fremdsprache zu kommunizieren. Ja, es ist nicht immer so. Es kommt auch
112 darauf an, wie komplex es ist und worum es gerade geht. Wenn das gerade Themen sind, wo
113 ich weiß, das müssen sie schon verstehen, dann auf jeden Fall in der Fremdsprache oder oft
114 mache ich es auch so, dass ich in beiden Sprachen schreibe, auf Französisch und ihnen eine
115 kurze deutsche Zusammenfassung gebe.

116 I: Perfekt (lacht). Sehr gut. (...) Welche digitalen Werkzeuge verwendest du zur Förderung
117 der produktiv mündlichen Aktivitäten, also für das Sprechen und warum?

118 B: Ja, für das Sprechen eigentlich Tonaufnahmen. Da ist es / Da finde ich es mit digitalen
119 Werkzeugen auch eigentlich eher schwierig. Da machen wir es oft so, wenn Monologe
120 vorzubereiten sind oder so, in der Schule oftmals nicht ganz so einfach. Das funktioniert mit
121 den Älteren wirklich gut. Die können sich zu Hause besser konzentrieren und nehmen einfach
122 dann / Bei höheren Schulstufen ist es in den Sprachen so, dass sie Monologe führen müssen,
123 wenn sie in Hinblick auf die mündliche Matura, und diese dann aufnehmen als
124 Sprachnachricht und mir schicken.

125 I: Ok, sehr gut. Habt ihr über Teams auch schon kommuniziert? Ich glaube, du hast gesagt, im
126 Lockdown hast du noch nicht unterrichtet, oder?

127 B: Ja, doch, letztes Jahr. Am Anfang vom Lockdown nicht, letztes Jahr dann habe ich im
128 Lockdown auch unterrichtet. Da haben wir über Teams eigentlich nicht kommuniziert. Nein,
129 das war nur ein relativ kurzer Lockdown.

130 I: Mhm.

131 B: Mit Videokonferenz, ja, aber sie haben mir keine Tonaufnahmen geschickt.

132 I: Ok, sehr gut. (...) Wie gibst du deinen SchülerInnen die Möglichkeit, die Lesekompetenz
133 zu fördern? Mit welchen mobilen Anwendungen oder/und Webprogrammen?

134 B: Ja, die Lesekompetenz geht auch ganz gut mit höheren Schulstufen, indem man einfach
135 Presse digital verwendet. Fremdsprachige Presse, online. Da gibt es ein riesiges Angebot
136 oftmals. TV5 bietet auch viel für den Unterricht an, was einfach auch einfacher aufbereitet ist
137 und für die Schüler wirklich passt.

138 I: Ok, sehr gut. Perfekt. (...) Dann mit welchen mobilen Anwendungen oder
139 Webprogrammen förderst du die Hörkompetenz der Schüler und Schülerinnen?

140 B: Mit YouTube ganz viel. Auch in diesem Fall mit TV5, wo es auch immer kurze
141 Fernsehbeiträge gibt mit eigenen Aufgaben, die man im Unterricht dann verwenden kann.
142 Auch Radiobeiträge hin und wieder bei online-Radios. Manchmal gibt es auch Angebote für
143 die Schüler. Genau, da ist auch immer/oft wiederholtes Anhören möglich, was auch sehr
144 praktisch ist für den Unterricht, wenn man die Sachen öfter anhören kann, damit sie es auch
145 wirklich verstehen.

146 I: Ok. Sehr gut. Unabhängig von den Fertigkeiten, welche Kompetenzen, also zum Beispiel
147 interkulturelles Bewusstsein oder phonologische Kompetenz, berücksichtigst du bei der
148 Arbeit mit digitalen Werkzeugen beziehungsweise welche Tools kannst du dafür empfehlen?

149 B: Wofür jetzt genau?

150 I: Zum Beispiel / Nicht nur für die Fertigkeiten, sondern auch für andere Kompetenzen, zum
151 Beispiel Vokabel, Grammatik.

152 B: Da finde ich auch wieder Presse, also fremdsprachige Presse online super, weil sie haben
153 Texte, sie haben, wie du sagst, das Weltwissen kombiniert mit aktuellen Nachrichten
154 beispielsweise und sehen dann auch Vokabel. Zeitschriften sind vielleicht auch in dem Fall /
155 Ich weiß nicht, ob du Ecoute vielleicht kennst? Das ist auch super hilfreich in manchen
156 Dingen. Es sind aktuelle Themen, die zusätzlich Vokabel bieten und Aufgaben, die die
157 Schüler dann machen können. Das ist perfekt aufbereitet. In dem Fall ist das kein digitalen
158 Medium, sondern ein analoges, aber ja (lacht).

159 I: Ok.

160 B: Auch grundsätzlich nützlich.

161 I: Sehr gut. (...) Den Block zur Förderung der Kompetenzen und Fertigkeiten hätten wir dann
162 abgeschlossen. Außer du hättest noch Anmerkungen. Oder passt das für dich?

163 B: Für mich passt das.

164 I: Ok, sehr gut. Dann zu den Abschließenden Ergänzungen und Bemerkungen. Welche
165 Chancen und Risiken siehst du in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht?

166 B: Im Unterricht besteht oft die Gefahr, wenn die Schüler selbstständig mit dem Smartphone
167 oder mit dem PC arbeiten, der Ablenkung. Dass sie irgendwie / Also die Gefahr von
168 Nebenaktivitäten. Diese ist leider immer gegeben, aber da muss man dann abwägen. Es kann
169 auch sein, selbst, wenn man keine online Tools gerade einsetzt, dass sich die Schüler trotzdem
170 mit dem Smartphone irgendwie ablenken, aber gut, das Risiko muss man im Grunde
171 eingehen. Die Schüler kennen die Regeln und dass es einmal vorkommen kann, dass sich
172 jemand nicht daran hält. Ja, das ist einfach die größte Gefahr.

173 I: Ok.

174 B: Aber ich denke, es hält sich ganz gut in Grenzen, wenn die Schüler wissen, wie sie damit
175 umgehen müssen und die Regeln kennen.

176 I: Und welche Chancen siehst du in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien?

177 B: Eine Chance ist schon auch, denke ich, für Schüler, damit sie den Umgang mit digitalen
178 Medien lernen. Sie verwenden das ja ohnehin auch sehr viel in ihrer Freizeit. Dass sie auch
179 mögliche Gefahren kennen lernen oder wissen, was sind jetzt wirkliche Fakten, was sind Fake
180 News sozusagen, damit sie einfach auch lernen Dinge zu unterscheiden oder zu filtern und
181 diese digitalen Medien, diese digitale Welt im Allgemeinen einfach auch reflektiert
182 beobachten. Das denke ich schon, dass das eine riesige Chance ist. Wenn das in der Schule
183 Thema ist und das in der Schule vielfach eingesetzt wird, dann können die Schüler für ihre
184 private Verwendung dadurch etwas mitnehmen.

185 I: Ok, danke. (...) Welche praktischen Tipps zum Lehren mit digitalen Medien würdest du
186 Kollegen/Kolleginnen geben, um die Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler und
187 Schülerinnen bestmöglich zu trainieren?

188 B: Ich würde einfach einmal sagen, sich trauen, neue Dinge, Methoden oder Medien zu
189 probieren. Es gibt hier wahrscheinlich sowieso nicht das eine, das perfekt ist, sondern da kann
190 man sicher viel ausprobieren und man muss sich einfach trauen, das auszuprobieren mit einer
191 Klasse. Wenn es nicht funktioniert, dann funktioniert es halt nicht, aber ich denke, sich
192 einfach darüber trauen und ausprobieren.

193 I: Ja, die Erfahrung müssen wir, glaube ich, alle machen, dass einmal etwas nicht so
194 funktioniert wie geplant (lacht).

195 B: Das ist denke ich ganz normal. Das ist immer so. Aber das ist ja nicht nur bei den digitalen
196 Medien so, das ist ja auch bei analogen Übungen so, dass es manchmal nicht funktioniert.
197 Aber man muss einfach Dinge ausprobieren und wenn es nicht funktioniert, dann funktioniert
198 es halt nicht.

199 I: Genau. Gut. Gibt es etwas, das du sonst noch sagen möchtest zum Unterricht mit den
200 digitalen Medien?

201 B: Zum Unterricht an sich eher nicht. Ich meine, was ich denke, das schon sinnvoll wäre, ich
202 meine, ich weiß nicht, wie groß das Angebot diesbezüglich ist, aber mehr Fortbildungen oder
203 mehr / Es können auch kürzere Workshops oder so sein für Lehrerinnen und Lehrer, wo neue
204 digitale Inhalte oder Medien oder Tools für den Unterricht vorgestellt werden, um so auch die
205 digitale Kompetenz der Lehrenden zu fördern. Das denke ich, wäre schon sinnvoll, weil in
206 meiner Schule beziehungsweise aus meinen bisherigen Erfahrungen waren hier diesbezüglich
207 relativ wenig.

208 I: Ja, der Meinung bin ich auch. (...) Dann wären wir schon am Ende des Interviews. Danke,
209 dass du dir Zeit genommen hast.

210 B: Sehr gerne.

7.4 Abstrait allemand / deutscher Abstract

Medien sind in unserem Alltag omnipräsent. Vor allem digitale Medien gewinnen aufgrund der zunehmenden Digitalisierung und seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie immer mehr und mehr an Bedeutung, auch im schulischen Kontext. Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung für Fremdsprachen verlangt seitens der Lernenden zahlreiche Kompetenzen und Fertigkeiten, die bereits zu Beginn des Lernens einer Fremdsprache berücksichtigt werden sollten. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf deren Förderung mithilfe digitaler Medien aus der Sicht der Lehrpersonen. Daraus resultiert folgende Forschungsfrage: *Wie unterstützen digitale Medien die Förderung der Fertigkeiten und Kompetenzen der Lernenden im Zuge des Fremdsprachenunterrichts aus der Perspektive der Lehrenden?* Das gewählte Kompetenzmodell ist jenes des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS)*. Um herauszufinden, welche Kompetenzen und Fertigkeiten aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte mit digitalen Medien häufiger beziehungsweise welche seltener trainiert werden und welche digitalen Tools für die diversen Fertigkeiten und Kompetenzen verwendet werden, wurden drei Fremdsprachenlehrkräfte interviewt. Dabei wurde auch auf deren Einstellung bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht und auf deren Medienkompetenz eingegangen, mit dem Ziel, ihr Verhalten bezüglich der Verwendung der digitalen Medien im Unterricht zu verstehen. Die drei Interviews wurden aufgenommen, transkribiert (nach den Regeln von Kuckartz und Dresing & Pehl), analysiert (auf der Basis der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring) und zuletzt verglichen und diskutiert. Die Ergebnisse zeigen, dass alle drei befragten Lehrpersonen am häufigsten die *rezeptiven Fertigkeiten* der Kinder und Jugendlichen mithilfe digitaler Medien trainieren. Dass das digitale Angebot für die *produktiven Fertigkeiten* geringer ist, konnte im Zuge der Recherche nach digitalen Tools für diese Arbeit nicht bestätigt werden. Außerdem stellte sich während der Interviews heraus, dass sowohl mit bekannteren digitalen Werkzeugen wie *YouTube*, *WhatsApp* oder *Microsoft Teams* als auch mit weniger geläufigeren Tools wie *Philpot* oder *QuickWords* unterrichtet wird.